

**“Caminhos para a intertextualidade no triângulo
Eneida – Lusíadas – Mensagem”**

Uma leitura didática

Sandra Sofia Esteves Nabais

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Português e das
Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
– Português / Línguas Clássicas**

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção
do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Relatório realizado sob a orientação científica da
Professora Doutora Graça Videira Lopes,
Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses
da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
e do **Professor Doutor Manuel Rodrigues,**
Professor Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses
da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

AGRADECIMENTOS

O Estágio pedagógico teve a duração de um ano letivo e durante este espaço considerável de tempo várias pessoas contribuíram de forma construtiva e incentivadora para a minha formação como futura docente e que merecem a minha sincera gratidão. Agradeço, assim, em particular:

Às Professoras Maria do Carmo Soares e Maria Leonor Sardinha, Orientadoras Pedagógicas de Português e Latim, por todo o seu empenho, disponibilidade, atitude, encorajamento, sugestões, correções e conhecimentos, que muito contribuíram para minha evolução profissional e pessoal.

Um profundo bem-haja aos meus Orientadores do Relatório de Estágio, Professora Doutora Graça Videira Lopes e Professor Doutor Manuel Rodrigues, cuja experiência e sensibilidade contribuíram para tornar o meu estágio enriquecedor não só em termos científicos, mas também numa vertente humana.

A todos os alunos da turma E, do 9.º ano, da turma do curso Livre de Latim e da turma G, do 10.º ano de escolaridade, por todo o carinho e incentivo, bem como por todos os momentos vividos.

A toda a comunidade escolar da Escola Secundária Pedro Nunes pela hospitalidade e disponibilidade para o desenvolvimento de todas as atividades realizadas no âmbito do Estágio Pedagógico.

Um agradecimento especial vai para a minha sobrinha, Andreia, que sempre me incentivou, acompanhou e amparou, nesta etapa da minha vida, tornando-a mais fácil e agradável.

Por fim, dirijo o meu sincero reconhecimento às minhas colegas do núcleo de estágio, Manuela e Olinda, por todo o tempo partilhado, pelo seu auxílio e colaboração, que muito me ajudaram para que conseguisse chegar ao fim.

RESUMO

CAMINHOS PARA A INTERTEXTUALIDADE NO TRIÂNGULO ENEIDA-LUSÍADAS-MENSAGEM Uma leitura didática

Sandra Sofia Esteves Nabais

PALAVRAS-CHAVE: intertextualidade, clássicos, Lusíadas, Eneida, Mensagem, poesia, aprendizagem, leitura.

O presente relatório irá centrar-se nas conclusões da minha prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Pedro Nunes, ao longo do ano letivo 2010/2011. A reflexão apresentada decorre da observação atenta das aulas e da consequente prática de ensino. Lecionei Português ao 9.º ano de escolaridade, Latim no âmbito do curso Livre e tive oportunidade de assistir e intervir na turma de Literatura Portuguesa, de 10.º ano.

Embora o tema explorado – *Caminhos para a Intertextualidade no triângulo Eneida - Lusíadas – Mensagem* – sirva como ponto de partida para esta abordagem crítica, outras temáticas merecem igualmente observações. Trata-se ainda, e em última instância, de considerar o prazer da leitura dos clássicos, com o auxílio da intertextualidade.

Nota: O presente relatório está escrito com base no Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

ABSTRACT

Paths to Intertextuality within the triangle Aeneid - Lusíadas – Mensagem

A didactic reading

Sandra Sofia Esteves Nabais

KEYWORDS: Intertextuality, Classics, Lusíadas, Aeneid, Mensagem, poetry, learning, reading.

This report is centered on the conclusions of my practice in Supervised Teaching at the school Escola Secundária Pedro Nunes throughout the school year of 2010/ 2011. The considerations presented here will focus on the attentive observation of class as well as its consequent practice in Teaching. I have taught Portuguese to the 9th year, Latin as an optional Free Course, and additionally had the opportunity to both attend and intervene in a 10th year Portuguese Literature class.

Although the explored topic - *Paths to Intertextuality within the triangle Aeneid - Lusíadas – Mensagem*- serves as the beginning point in this critical approach, other themes equally deserve the same attention. The aim is, and ultimately, to bring out the potential in the pleasure of reading the classics with the help of intertextuality.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
I.1. Reflexões prévias	3
I.2. A minha integração na ESPN	3
I.3. Uma Instituição com História	4
I.4. A Formação de Professores	4
I.5. O espaço físico e as instalações	5
I.6. Caraterização da comunidade educativa	6
CAPÍTULO II. A INTERTEXTUALIDADE.....	7
II.1. A escolha do tema	7
II.2. A importância do trabalho intertextual no contexto ensino-aprendizagem.....	8
II.3. A intertextualidade no triângulo <i>Eneida – Lusíadas – Mensagem</i>	9
CAPÍTULO III. DIFICULDADES NO ENSINO DOS CLÁSSICOS	13
III.1. A leitura de um clássico.....	13
III.2. Dificuldades que se colocam ao professor ao ensinar um clássico.....	14
CAPÍTULO IV. ESTÁGIO DE PORTUGUÊS	17
IV. 1. Breve nota acerca do papel d` <i>Os Lusíadas</i> no ensino do português.....	17
IV. 2. Caraterização da Turma.....	18
IV. 3. A observação das aulas da professora Carmo e os ensinamentos adquiridos...	21
IV. 4. Aulas das colegas de estágio.....	23
IV. 5. A minha Prática de Ensino Supervisionada	24
IV. 5.1 Metodologias e materiais adotados.....	24
IV. 5.2. A minha abordagem didática d` <i>Os Lusíadas</i> , na sala de aula.....	28

IV. 5.3. Técnicas de trabalho intertextual e reações na sala de aula.....	30
IV. 5.4. Avaliação.....	34
IV. 6. As aulas de Literatura Portuguesa	36
IV. 7. Atividades curriculares/extracurriculares.....	37
CAPÍTULO V. ESTÁGIO DE LATIM.....	39
V. 1. Reflexões prévias	39
V.2. Reflexão acerca do lugar do latim no ensino atual	39
V.3. Caracterização da Turma	41
V.4. Aulas da professora Leonor Sardinha	41
V.5. Aulas das colegas de estágio.....	43
V.6. A minha prática de Ensino Supervisionada	43
V.6.1. A Relação Pedagógica.....	47
V.6.2. Avaliação.....	48
V.6.3. Reuniões	49
V.7. Visita de estudo a Coimbra.....	50
CONCLUSÃO.....	51
BIBLIOGRAFIA.....	54
ANEXOS	I
ANEXO I – Planificações	I-IX
ANEXO 2 – Materiais didáticos.....	X-LIX
ANEXO 3 – Avaliação	LX-LXVI
ANEXO 4 – Atividades Extracurriculares	LXVIII-LXXXII

INTRODUÇÃO

*Nem me falta na vida honesto estudo, / Com longa experiência misturado, /
Nem engenho, que aqui vereis presente, / Cousas que juntas se acham raramente.*

Luís de Camões, *Os Lusíadas* (Canto X)

Este relatório visa essencialmente uma abordagem crítica subjugada ao tema *Caminhos para a Intertextualidade no triângulo Eneida – Lusíadas – Mensagem* e sua inserção e projeção na minha Prática de Ensino Supervisionada (doravante P.E.S). Convicta de que a intertextualidade e todo o processo criativo adjacente a esta prática potenciam um maior interesse por parte dos alunos e consequente participação na aula, recorri, ao longo da minha P.E.S., a análises e leituras comparativas, para poder despertar o interesse dos alunos pela leitura, no geral, e por textos clássicos, em particular.

Esta reflexão é o resultado de um ano de trabalho intenso e o tema escolhido para desenvolver no presente relatório foi delimitado de modo a canalizar alguma investigação sobre esta matéria, não pretendendo, no entanto, esgotar toda a informação existente, nem restringir a necessidade e o interesse em explorar e refletir sobre outras temáticas. Obviamente, outras áreas de interesse potenciaram a reflexão e a leitura, conduzindo-me, simultaneamente, à constante pesquisa sobre outros assuntos provenientes do estágio, nomeadamente o papel do ensino do Português e do Latim nos currículos escolares, a formação de professores e a adaptação de obras clássicas à literatura infantil. Página a página, vou dando conta das experiências vividas, que ecoam nas entrelinhas do texto, juntamente com as convicções teóricas que, de um modo geral, assumem caminhos para clarificar o assunto em questão.

O estágio pedagógico funciona como a última etapa da formação académica de um futuro professor, mas é, de todas elas, a mais crucial e determinante na postura de um docente. Esta prática deve conduzir ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor estagiário, no domínio da sua atuação pedagógica, formando um docente capacitado para enfrentar os desafios que se lhe colocam, numa escola em que se observam mudanças sociais e culturais cada vez mais significativas, já que, como diz Maria Armanda Costa, “ (...) é imprescindível que haja capacidade dos envolvidos no ensino e na formação de reconhecer os desafios impostos pela mudança e de constatar a improdutividade e ineficácia de rotinas aprendidas, por muito que estas estejam instaladas e sejam suportadas por uma tradição confortável” (COSTA, 2004, p. 57). Os professores têm que se preocupar com a transmissão dos saberes, mas também com o desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores humanos em contexto de sala de

aula. Exige-se hoje do professor que se preocupe com uma grande diversidade de tarefas e burocracias. Precisa-se professores que sejam educadores, orientadores, criadores de situações de aprendizagem, dinamizadores da escola e investigadores ativos. Esta última competência associada ao docente é recuperada por Albano Estrela, na sua obra *Teoria e Prática de Observação de Classes*, reforçando a ideia de que o Professor deve ser formado através da investigação, pois só se consegue dominar inteiramente uma matéria se houver pleno conhecimento da metodologia que esteve na base da sua construção: “o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (1994, p.26). Antes de Estrela, já Mialaret afirmava na sua obra *Profil d`educateur-enseignant* que “todos os educadores, qualquer que seja o grau de ensino em que exerçam, deveriam sentir-se implicados nas investigações que digam respeito ao seu campo de atividade” (MIALARET, 1978, citado por ESTRELA, 1994, p. 26). Concordo inteiramente, pois penso que o ensino teria muito a ganhar se tivéssemos professores consciencializados da importância da pesquisa e envolvidos em trabalhos sérios de atualização.

Assim, ao longo deste relatório, pretendo registar a minha experiência enquanto estagiária e descrever as atividades que desenvolvi ao longo do ano letivo. Para além de ter assistido às aulas das orientadoras, Professoras Carmo Soares e Maria Leonor Sardinha, e de ter lecionado nessas mesmas turmas, presenciei também, sempre que possível, as aulas das minhas colegas de estágio. Observei ainda, regularmente, as aulas de Literatura Portuguesa, de 10.º ano, onde tive oportunidade de lecionar uma aula direcionada para a temática da “Intertextualidade”, com o intuito de melhorar e enriquecer a minha prática letiva.

No decurso do estágio, a observação de aulas com a consequente aprendizagem de métodos de ensino, e a partilha dos conhecimentos e competências das Orientadoras e das minhas colegas estagiárias, permitiram que eu ultrapassasse algumas dificuldades, ampliaram e aperfeiçoaram o meu conhecimento didático e científico. Aula a aula, senti a evolução em todos os passos que envolveram a preparação e a execução destas e considero que consegui fazê-lo de forma satisfatória e enriquecedora para a aprendizagem dos alunos.

Tentarei, assim, ao longo destas páginas, integrar esta multiplicidade de ocorrências numa reflexão fundamentada. À medida que for registando as minhas experiências, procederei igualmente a um exercício crítico acerca das atividades e procedimentos aplicados, neste momento com algum distanciamento, o que me garante uma maior objetividade na análise dos resultados.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO SOCIOEDUCATIVO

“Do bem e do mal que andam pelos caminhos da vida são em boa parte responsáveis aqueles que se consagram com alma ou sem ela à obra da educação. É deles que depende, não direi todo, mas uma parcela considerável do destino humano”

*Faria de Vasconcelos (1921), O valor de Educar, o valor de instruir*¹

I.1. Reflexões prévias

A escola é uma instituição onde se deve praticar a arte de educar de forma orientada e que garanta uma constante ação construtiva do ser humano, não só ao nível da aquisição gradual de conhecimentos, mas também a nível da formação da sua personalidade e do desenvolvimento do espírito crítico.

Nos dias de hoje, a necessidade de uma formação académica exigente assume extrema relevância não só na aquisição de uma profissão, mas também na integração social na sociedade. Cada vez mais os programas curriculares visam a aplicação de estratégias de ensino que promovam a aquisição de competências transversais, perspetivas e valores por parte do aluno, contribuindo para a construção da sua personalidade, o que o torna num ser humano capaz de atuar e responder pronta e eficazmente a todos os estímulos da sociedade.

I.2. A minha integração na Escola Secundária Pedro Nunes

Passavam poucos minutos das 10h00, do dia 02 de Setembro de 2010, quando a Professora Carmo, Orientadora de Português, nos recebeu na Escola Pedro Nunes, em Lisboa, (doravante ESPN), para a primeira reunião. Junto à sala de Professores aguardávamos ansiosas: eu, a Manuela e a Olinda, as estagiárias. Ao reencontrar as colegas senti-me mais tranquila, pois de forma inconsciente senti que não estava sozinha nesta nova etapa da minha vida.

À medida que a Professora nos ia apresentando a escola, os funcionários, a Direção, os professores, ia também distribuindo as primeiras tarefas. Estava consciente de que se tratava de uma etapa intensa da minha vida e que seria, certamente, um passo fundamental para o meu desenvolvimento enquanto futura docente, na aprendizagem da prática do ensino, da relação a estabelecer com os alunos, da interação com os colegas e membros da comunidade escolar, bem como na organização de atividades extracurriculares.

Fui recebida de forma calorosa pela comunidade educativa e pelas turmas que me coube lecionar, embora muitas vezes sentisse que estava rodeada de pessoas com personalidades muito díspares e complexas. Nem sempre era fácil estabelecer o diálogo com alguns elementos

¹ Citado por Helena Damião, a (in) dispensabilidade de ensinar. p.79. *O valor de Educar, o valor de instruir*.

do corpo docente. Eram pessoas fechadas que não estavam dispostas a aceitar ou a partilhar iniciativas, o que empobrecia bastante o ensino cooperativo.

I.3. Uma Instituição com História

Numa breve viagem pela história desta Instituição, conclui-se que a sua construção remonta ao início do século XX, com a designação de Lyceu Central de Lisboa, funcionando cerca de três meses no Liceu do Carmo (Palácio Valadares).

Porém, a 1 de Março de 1906 as aulas foram transferidas para a Rua do Sacramento à Lapa, passando a ser apelidado por Lyceu da Lapa. Devido à necessidade de construção de instalações adequadas, foi adquirida a Quinta da Bela Vista onde foi construído o novo edifício, recebendo a designação de *Lyceu Central de Pedro Nunes* (1911).

Após 1930, data de início da formação de professores, passa a denominar-se *Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes)*. Sete anos mais tarde designou-se Liceu Pedro Nunes; em 1956, Liceu Normal de Pedro Nunes e em 1978, Escola Secundária de Pedro Nunes.

Em 2006, ano da comemoração do centenário da escola, o Ministério da Educação decidiu criar, pela Portaria nº 79/2006 de 23 de Janeiro, a Escola Secundária com 3º ciclo do ensino básico Pedro Nunes, resultante da fusão das extintas Escolas Secundárias, Machado de Castro e Pedro Nunes e surge, então, uma necessária e profunda intervenção nas infraestruturas.

No verão de 2008, a Parque Escolar iniciou as obras de requalificação da escola. No decurso da modernização das instalações foi feita a reorganização global do espaço, introduziram-se as áreas prioritárias face às necessidades apontadas, tornando-a num espaço estimulante para toda a comunidade escolar (cf. **Anexo 4.1**). As áreas foram conservadas no essencial, apenas se alteraram os tetos e renovaram os espaços, dando lugar a uma escola mais ampla e mais moderna, mas que preservou a sua história, pois houve uma saudável conjugação entre o velho e o novo espaço.

A ESPN continua a ser uma das mais emblemáticas e reputadas escolas do país, por onde já passaram várias figuras distintas da nossa sociedade, que se destacaram e ainda sobressaem no panorama das Artes, das Ciências, da Literatura e da vida social política portuguesa, alguns a desempenhar elevados cargos nacionais e internacionais (Marcelo Rebelo de Sousa, António Gedeão, Jorge Sampaio, Pinto Balsemão, Nuno Crato, entre outros).

I.4. A Formação de Professores

A escola Secundária Pedro Nunes surge com uma dinâmica particular e apresenta um conjunto de normas de funcionamento muito próprias. Não podemos esquecer que se trata de uma instituição que acarreta anos de história e que sempre foi reconhecida pelo mérito e

qualidade de ensino desde o início da sua construção, como afirmou Jorge Ramos do Ó, aquando da comemoração do centenário da escola: “O ensino era integral, ou seja, não havia apenas a preocupação de transmitir conhecimentos, mas de formar o aluno no seu todo – da educação moral à física. Na prática, procurava-se responsabilizar os alunos (...)” (RAMOS DO Ó, citado por *Público*, Janeiro 2006, p. 34).

Porém, é importante sublinhar que a ESPN foi, também, pioneira na formação de professores, tendo-lhe sido atribuído, em 1930, o nome de Liceu Normal de Pedro Nunes, como testemunha e explica Guerra: “Os candidatos a professores (...), vinham de todo o país para aprender a prática no então Liceu Normal de Pedro Nunes. Chamava-se “normal” porque servia de paradigma aos outros, ditava a norma que seria seguida nas outras escolas” (GUERRA, citado por *Público*, Janeiro 2006, pp. 34).

Nesta época os estagiários assistiam às aulas do professor metodólogo, mas também às aulas dos outros colegas. Além disso, era-lhes pedido que se envolvessem na vida da escola, organizavam visitas de estudo, exposições e conferências pedagógicas. No final de dois anos de estágio não remunerado, eram feitos os exames de Estado, provas escritas e orais, além de uma aula a que assistia um júri nacional. No estágio, “o professor era preparado não só para lecionar, mas para descobrir as potencialidades nos alunos e ajudá-los a formar a sua personalidade”, (GUERRA, citado por *Público*, Janeiro 2006, p. 34), ou seja “o professor era claramente um construtor de perfis sociais” (RAMOS DO Ó, in *Público*, Janeiro 2006, p. 34).

Atualmente, a escola continua a desenvolver uma dinâmica impulsionadora na formação de professores e segundo a atual Diretora existe “ (...) a preocupação de continuar a tradição, mas em permanente atualização e sem descurar a qualidade” (VILARINHO, citado por *Público*, Janeiro 2006, p. 34).

I.5. O espaço físico e as instalações

A remodelação da escola foi uma mais-valia para toda a comunidade escolar. Os professores e alunos usufruem, neste momento, de salas equipadas com novo material, incluindo um computador, um *datashow*, um retroprojeto e até em, algumas salas, um quadro interativo, potenciando assim um ensino mais dinâmico e criativo.

Os alunos têm ainda acesso a laboratórios, ginásio, um pavilhão de educação física e uma biblioteca, estando esta última bastante apetrechada com material de apoio (*cf.* **Anexo 4.1/ Fig.3 e 4**). O bar foi um dos espaços remodelados de forma a garantir uma maior qualidade e conforto, tornando-se num espaço mais acolhedor, porém continua a ser pouco convidativo e a maior parte dos alunos continua a optar pelos cafés da zona circundante (*cf.* **Anexo 4.1/ Fig.8**).

O atual edifício escolar apresenta uma disposição harmoniosa que permite a boa circulação dos utentes (cf. **Anexo 4.1/ Fig. 1**). Dispõe de salas e gabinetes de trabalho, em número diversificado e adequado ao desenvolvimento das atividades (cf. **Anexo 4.1/ Fig.2 e 5**).

I.6. Caraterização da comunidade educativa

Situada a poucos minutos do centro histórico da cidade de Lisboa, a ESPN localiza-se na freguesia de Santa Isabel, concretamente na Avenida Álvares Cabral, o que lhe confere uma mais alargada acessibilidade, possibilitando uma frequência mais heterogénea de alunos.

Os dados disponíveis pelo INE colocam a Escola Secundária Pedro Nunes como a mais frequentada da sua área geográfica. No ano letivo 2010/2011, a escola era frequentada por 1004 alunos e dispunha de um total de 110 docentes, segundo dados fornecidos pelo Conselho Executivo. Relativamente ao corpo docente, a maior parte tinha um número considerável de anos de profissão, apresentando 71,4% mais de 20 anos de experiência de ensino. Tratava-se de um *corpus* de docentes que apresentava uma larga experiência e uma considerável estabilidade.

Na oferta educativa da escola podíamos observar um conjunto de quatro cursos (ciências e Tecnologias; ciências Socioeconómicas; línguas e Humanidades e artes visuais) distribuídos por 40 turmas entre o 7.º e 12.º ano. Encontravam-se ainda à disposição dos alunos diversos clubes e atividades, para complementar a sua atividade curricular (curso livre de latim; clube de leitura; clube de inglês/alemão, entre muitos outros).

Relativamente aos Encarregados de Educação sabia-se que a Associação de Pais tinha uma presença muito ativa na escola. Obviamente que esta presença assídua surgia na sequência das expectativas criadas face aos resultados dos filhos, que iriam ditar futuramente a sua entrada no ensino superior.

No que concerne ao Conselho Executivo era constituído por 5 elementos: a Diretora Dr.^a Ana Vilarinho, a Subdiretora Dr.^a Aldina Lucas e três adjuntos da Diretora: Dr. Jorge Santos, Dr.^a Cândida Moreira e Dr.^a Graça Botelho.

Havia, ainda, a destacar um conjunto de assistentes administrativos (nove elementos na secretaria) e assistentes operacionais (quinze pessoas) que se distribuíam pelos serviços de portaria, reprografia, papelaria, biblioteca, corredores das salas e sala de professores.²

Não posso deixar de sublinhar a escassez de auxiliares que se fazia sentir na escola, proveniente, certamente, de cortes orçamentais instituídos. Porém, tenho, também, que referir a distinta capacidade dos auxiliares existentes em se desdobrarem e tentarem dar resposta às necessidades e exigências dos professores e alunos.

² Os dados disponibilizados são retirados do Anuário da Escola 2010/2011

CAPÍTULO II

A INTERTEXTUALIDADE

“Descobri que os escritores sempre souberam (e nos disseram muitas e muitas vezes): os livros sempre falam sobre outros livros (...)”
*Umberto Eco*³

II. 1. A escolha do tema e o seu enquadramento

Não foi para mim difícil chegar ao tema a explorar neste relatório, nem ao que queria testar em contexto de sala de aula. Há muito que o jogo intertextual entre formas de arte, entre diferentes *media*, entre contextos culturais me deslumbrava e me abria as portas a uma melhor compreensão da literatura, em geral e do conhecimento do mundo, em particular.

As obras *Eneida* – *Lusíadas* – *Mensagem* foram os clássicos escolhidos, pela riquíssima presença intertextual que evidenciam e pelo diálogo constante que travam entre si. Ao longo deste relato apresentarei alguns recortes que ilustram a presença de uns textos nos outros.

Por *intertextualidade* entenda-se a relação estabelecida entre dois ou mais textos e a interferência de um texto sobre outro. Esta técnica influencia decisivamente o processo de compreensão e de produção de textos. Na sociedade atual, a intertextualidade tornou-se um suporte muito forte para o entendimento da literatura.

A competência literária constrói-se gradualmente, através de um processo que compete à escola, mas também à sociedade e à família, desenvolver. Porém, para se ler e escrever corretamente é imprescindível conhecer outros textos, estar atento às relações intertextuais, pois um texto é o produto de outro texto, ou seja, nasce a partir de outros textos. Quem lê regularmente deve identificar e reconhecer as referências a outras obras, ou textos com maior facilidade. Assim, pode afirmar-se que a compreensão de um texto depende também da nossa experiência de vida, do nosso conhecimento do mundo, das nossas leituras. Quanto mais amplo for o conhecimento do leitor maior será a sua competência para perceber que o texto dialoga com outros, por meio de referências, alusões ou citações, e mais ampla será sua compreensão.

É importante elucidarmos os alunos, desde muito cedo, que quem escreve não escreve no vazio, pois um texto não surge do nada. Nasce de outros textos. Pode, então, dizer-se que escrever é a capacidade de aproveitar de modo criativo outros textos.

Júlia Kristeva, a quem se deve uma das primeiras e mais divulgadas noções de intertextualidade, diz que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é

³ **Umberto Eco** ao escrever sobre o seu romance *O nome da rosa*, in HUTCHEON- *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. URL: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/11/12.htm>

absorção e transformação de um outro texto”⁴. Este conceito, cunhado por Kristeva, teve como influência as ideias já formuladas por Mikhail Bakhtin.

Para Bakhtin, as estruturas literárias devem ser observadas sempre em relação a outras estruturas literárias, para que os textos “dialoguem” entre si, opondo, assim, a noção de diálogo à ideia de que a literatura era imutável, estável e, portanto, já definida “todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas que lhe dão determinadas significações concretas (...)”⁵ (BAKHTIN, 1979, p.106).

Assim, a Literatura comparada é um “entrecruzamento de vozes”, segundo Luciano Corrales⁶, que se apropria do passado para alterar o presente que, por sua vez, dará um novo sentido a esse passado.

Desta forma, todo o texto é um intertexto, pois um autor ao escrever estabelece sempre um diálogo intertextual. Os textos funcionam como elos de ligação às suas referências, homenageando uns e refutando outros, ou seja, um texto cita outro para homenagear, contradizer o que foi dito ou até mesmo para ridicularizar.

II. 2. A importância do trabalho intertextual no contexto ensino-aprendizagem

O trabalho intertextual revela-se determinante no processo ensino aprendizagem porque é cada vez mais importante que os alunos adquiram uma formação humanista e integral, que lhes desperte o interesse pelas artes, pela música e pela ciência. Sem esta aprendizagem os alunos terão uma formação empobrecida. O incentivo à investigação, à leitura, à produção escrita é tão importante como a aquisição dos conhecimentos científicos. Quanto mais diversificada e distinta for a formação dos nossos estudantes maior êxito terão enquanto adultos.

Segundo Helena Buescu, a disciplina de português deve também ela ser lugar de reflexão e levar os alunos a perceber que “a literatura se faz das relações que estabelece com outras literaturas e culturas” (2012, p.4). Aguiar e Silva corrobora a mesma ideia ao afirmar que “Os grandes textos literários nunca nos clausuram num nacionalismo míope e bafiento: religam-nos à Europa e ao mundo” (s.d, *citado por* BUESCU, 2012, p.5), ou seja, abrem-nos as portas para outros saberes.

Assim sendo, é determinante que os discentes percebam a importância da literatura, não só na sua forma de comunicar com o mundo, mas enquanto potenciadora do desenvolvimento da nossa personalidade, pois esta interroga-nos, liberta-nos e ajuda-nos a definir valores.

⁴ Júlia Kristeva. URL: http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=442&Itemid=2

⁵ Mikhail Bakhtin. URL: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/CiII02a.htm>

⁶ Luciano Corrales. URL: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Luciano-Corrales.pdf>

II. 3. A intertextualidade no triângulo *Eneida* – *Lusíadas* – *Mensagem*

A *Mensagem* entrelaça-se com *Os Lusíadas*, através de um complexo trabalho intertextual, que, por sua vez, é já o reflexo da influência da *Eneida*. Cria-se, por consequência, um diálogo que cruza múltiplos tempos históricos. A ligação entre estas três obras requer um leitor atualizado e capaz de entender o passado, presente e futuro, estando sempre atento às manifestações culturais inerentes a cada época.

Fernando Pessoa transforma-se, assim, num “arquiteto” que constrói uma obra moderna, mas com laços muito vinculados ao passado. É como se tivesse “passado a limpo”, para uma versão mais recente, a obra de Camões. Pessoa tentou superar Camões ao elaborar a *Mensagem*, mas, segundo Saramago, não atingiu esse objetivo, pois “(...) Camões é um génio poético absoluto, o maior da nossa literatura, por muito que isso pese a Fernando Pessoa (...)”. (SARAMAGO, Discurso de Prémio Nobel, 2007).

O reconhecimento de Camões é quase todo alcançado após a sua morte pelos autores posteriores, que reconheceram nele um mestre e um génio ímpar da Literatura. Durante o tempo em que viveu, Camões bateu a muitas portas e suplicou a quem estivesse disposto a publicar-lhe o livro que tinha escrito, sofrendo com o desprezo dos ignorantes e com a indiferença do rei. Lamentou, no final de cada canto d’*Os Lusíadas*, que o reino só se movesse em prol do poder corrupto do dinheiro, da cobiça, da ambição e da fama. No último canto d’*Os Lusíadas*, o poeta revela-se saturado por não se sentir reconhecido artisticamente e confessa estar cansado de “cantar a gente surda e endurecida”, que não reconhece nem incentiva o seu talento. Por toda esta luta e empenho, pelo sofrimento amargo e pela sua ousada persistência, Saramago afirma: ”ao menos uma vez na vida todos os autores tiveram ou terão de ser Luís de Camões” (SARAMAGO, Discurso de Prémio Nobel, 2007).

Assim conclui-se que a genialidade da obra Camoniana não é só conseguida pelas suas talentosas qualidades literárias e artísticas, mas também por toda a firmeza e sofrimento associados à elaboração e publicação da sua obra épica. Desta forma, Camões tornou-se imortal, pois através de “obras valerosas” se foi, como ele próprio afirma: “da lei da Morte libertando” (CAMÕES, Canto I).

Obviamente, por tudo o já referido, Camões tornou-se um mestre e um ídolo dos autores posteriores e Pessoa seguiu-lhe o rasto, homenageando-o sabiamente na *Mensagem*. É difícil e até escusado pesar na balança as duas obras, pois ambas são singulares e geniais; pertencem a fases e épocas distintas da formação do império e foram pensadas com propósitos diferentes.

Camões pretende eternizar os feitos passados dos portugueses e Fernando Pessoa pretende despertar os portugueses para o futuro, lembrando-lhes que podem voltar a ser gloriosos.

Os Lusíadas e a *Mensagem* são obras de caráter épico que pretendem enaltecer os descobrimentos portugueses e o valor do povo lusitano. Embora apresentem semelhanças, têm também diferenças ao nível da forma e do conteúdo. Como semelhanças, podemos apontar o tema, que é Portugal e o seu passado glorioso. É no mar e na guerra que os nossos heróis superam os limites humanos e provam a sua superioridade relativamente aos povos antigos. A glória conseguida tem o preço do sofrimento e das lágrimas, mas o mais importante é a luta pela afirmação do ideal patriótico. Tanto uma como outra têm uma estrutura rigorosamente pensada e evocam o passado com intenção de construir o futuro.

No que se refere às diferenças, n' *Os Lusíadas* existe o dinamismo da viagem, da aventura e do perigo. Esta obra, por privilegiar o concreto, os feitos dos portugueses e a glória do Império, traz a possibilidade de ter esperança. A *Mensagem* caracteriza-se, por sua vez, pelo estatismo do sonho e do indefinido. Nas entrelinhas da obra sobressaem sentimentos de desânimo, como se Portugal estivesse num beco sem saída. D. Sebastião simboliza a força que vive na memória do povo e que pode ser reanimada. Nesta obra, o amor à Pátria é metafísico e exprime-se na crença no Quinto império.

Os Lusíadas, obra do século XVI, são dedicados a D. Sebastião, o monarca reinante, em cuja presença são lidos, para o fazer sentir-se orgulhoso do povo que governa e levá-lo a continuar a obra dos seus ilustres antepassados. Camões, na “Dedicatória”, descreve-nos um rei em quem a nação deposita as suas esperanças para um futuro que será a continuação de um passado de dilatação da fé e do império. Exalta-o como um rei escolhido por Deus ou pelo Destino para salvar a pátria da crise em que se encontrava, prenunciando, assim, o sebastianismo que Pessoa reclamará. Este monarca torna-se a figura mítica central da *Mensagem*, no séc. XX, o que prova que não morreu na memória do povo e que permanece oculto pelo nevoeiro, desde a batalha de Alcácer-Quibir, à espera da “hora” para conduzir os portugueses ao caminho certo. Assim, em ambas as obras, D. Sebastião simboliza a crença num futuro melhor e no cumprimento do Império.

N' *Os Lusíadas*, de Camões, e na *Mensagem*, de Fernando Pessoa, a mitificação do herói é um aspeto comum, embora surja explorado de forma diferente. Na primeira obra, temos um herói coletivo, o povo português, que ultrapassa os limites da condição humana. Na *Mensagem*, surgem vários heróis mitificados. Ulisses, D. Dinis, o Infante D. Henrique e D. Sebastião são exemplos de heróis que deixaram em nós, povo português, as sementes do heroísmo passado que ressurgirão no futuro, na conquista de quem somos e no cumprimento de Portugal.

Muitas são as referências intertextuais que ecoam entre as duas obras, mas pela infinidade de exemplos, retomarei este ponto na abordagem que faço sobre o meu estágio, aquando das reflexões dos episódios selecionados e explorados em contexto de sala de aula.

Todavia, não podemos esquecer que Camões produziu a sua obra na época chamada Renascentista, em que vigorava um conceito de literário que tinha raízes na Antiguidade Greco-Latina. A ideia de tomar os antigos como modelos veio com o Renascimento. O poeta do Renascimento mostrava a sua perícia e originalidade na forma como lidava com a tradição literária, ou seja, imitava os clássicos, na busca de um modelo e como reconhecimento. A originalidade, tal como a entendemos hoje, era ignorada pelos Antigos e pelo Renascimento. Todos se subordinavam a imitar os mestres. Durante esta época, a epopeia era reconhecida como o género poético mais elevado e com dois mestres insuperáveis, Homero e Virgílio.

Conforme afirmou o professor Américo Ramalho “Camões sabia Virgílio de cor” (RAMALHO, 1981, p. 87) e isso dava-lhe a confiança necessária para no inesperado surpreender o leitor com *reminiscências virgilianas* (RAMALHO, 1981, p.87) que fogem aos modelos seguidos pelos romanos. Porém, parece também claro que Camões sonhou, desde muito cedo, ser o Virgílio da sua pátria e o reconhecimento pela obra Virgiliana era de tal forma notório, que o primeiro verso dos *Lusíadas* constitui a mais evidente homenagem ao poeta da *Eneida*.

A *Eneida* é um poema épico em 12 livros, de tema nacional e patriótico, terminado por Vergílio, em 19, a. C. Nela se conta a história de Eneias, o herói mítico troiano, fundador da estirpe romana e da dinastia Júlia, desde a destruição de Tróia, até à chegada ao Lácio.

Assim, Virgílio, na dedicatória do seu poema, exaltou o *princeps* de Roma, Octaviano César Augusto; Camões segue-o e dedica a sua epopeia ao jovem príncipe, El-Rei D. Sebastião.

Ao longo de *Os Lusíadas*, Gama é constantemente posto em confronto com os heróis clássicos, atingindo honras de maior navegador que Ulisses ou Eneias: “(...) aquele ilustre Gama// que para si de Eneias toma a fama.” (Canto I). Tal como Eneias, Vasco da Gama representa o herói épico e, tal como os heróis da Antiguidade, vê-se confrontado com dificuldades que supera com proezas numa viagem marítima. Detentor de carácter invulnerável, chega sempre são e salvo ao seu destino, apesar do perigo que enfrenta. De matriz clássica, o herói camonianiano manifesta-se em virtudes como a ousadia, a honra e a determinação.

À semelhança da *Eneida* também *Os Lusíadas* se iniciam *in medias res*. Gama encontrava-se já no oceano Indico, quando se retoma a narração através de analepses.

Ao nível intertextual podem-se referenciar vários episódios, por exemplo, quando a armada portuguesa chega a Mombaça, Júpiter envia Mercúrio a Vasco da Gama para incentivá-

lo, num sonho, a imediatamente seguir do porto perigoso e continuar viagem para Melinde. Na *Eneida*, Júpiter envia Mercúrio a Eneias para contar-lhe, numa visão, que deve abandonar o inimigo Cartago e continuar a sua viagem.

A tempestade que atinge Eneias antes de chegar a Cartago tem n` *Os Lusíadas* o seu paralelo na tempestade que ataca a armada de Gama pouco antes da chegada à Índia.

Tal como Anquises, pai de Eneias, no submundo explica ao filho o funcionamento do mundo das almas e lhe proporciona uma visão do futuro, Tétis apresenta a Gama o funcionamento da grande máquina do mundo.

Estes episódios são apenas alguns dos empréstimos que Camões pediu a Virgílio e que serviram para a construção da linha narrativa d`*Os Lusíadas*. Foi Virgílio que forneceu muitas das “tramas” existentes em vários episódios da épica Camoniana.

Eneias era um protagonista complexo. Por um lado, é ainda um herói com características do herói homérico: guerreiro, valente e com um enorme sentido de honra, mas por outro lado, aparece-nos como um herói moderno, pelo apreço que tem pela humanidade, o respeito pelo outro, apresentando já piedade filial “Então vamos, querido Pai, sobe para as minhas costas que eu te carregarei aos ombros e não será esse esforço que me custará” (*Eneida*, Canto II).

O *fatum* é para Eneias um fardo pesado, difícil de suportar, pois condiciona-o em seguir em frente e leva-o a travar um frequente conflito com a sua humanidade individual, com as suas aspirações e com os seus sentimentos. Por exemplo, quando recebe a revelação da vontade divina que o obriga a deixar Cartago, ainda perturbado pela aparição de Mercúrio, o herói “arde em desejo de partir em fuga e de deixar aquelas doces terras” (*Eneida*, Canto IV). A narrativa deixa-nos pressentir os sentimentos contraditórios que dividem a personagem: impaciência por obedecer às ordens divinas, (a sua partida é uma fuga de Cartago e da amante Dido) e as saudades causadas pela partida. Tudo o que Eneias faz não é para seu próprio benefício, mas para o bem da sua comunidade.

A *Eneida* é um poema épico onde se encontra o sacrifício e a renúncia, sendo que o primeiro a pagar esse preço é o próprio herói.

Importa ainda referir que também Fernando Pessoa se procurou ligar à *Eneida* ao escrever a *Mensagem* e a prova mais evidente é o seu próprio título, que é construído a partir da expressão latina: ***Mens agit at molem***, (cf. **Anexo 4.9/ Fig. 28**) isto é, "A mente comanda o corpo", frase da *Eneida*, proferida por Anquises quando este explica a Eneias o sistema do Universo.

CAPÍTULO III

DIFICULDADES NO ENSINO DOS CLÁSSICOS

III. 1. A leitura de um clássico

A escola tem a responsabilidade de oferecer aos alunos o estudo de autores clássicos para que, conscientemente, eles possam escolher a obra que mais lhes aprez. As instituições educativas devem, assim, fornecer aos discentes os instrumentos necessários para conseguirem fazer uma opção: “ (...) não se lêem os clássicos por dever ou por respeito, mas só por amor. Salvo na escola: a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos entre os quais poderemos depois reconhecer os “nossos” clássicos”. (CALVINO, 1994, p.7).

A escola surge, então, como orientadora, ao iniciar o aluno no mundo da leitura. Para auxiliar o Professor e orientar melhor o aluno, os manuais escolares desempenham um papel determinante no contexto escolar, porque fornecem elementos de leitura e esclarecem objetivos de aprendizagem. Contudo, é bom não esquecer que este material não deve anular as potencialidades do professor e deve servir apenas como um recurso, “(...) há uma grande dependência do professor em relação a estes instrumentos didáticos, usados como percurso; e não – como seria aceitável – como recurso.” (TORMENTA, 2003, p.258). No meu estágio, o manual escolhido pela escola foi o *Plural 9*. Foi um instrumento de suporte importante, mas que se revelou insuficiente e foi necessário criar materiais que o complementassem.

Embora a escola tenha um papel crucial no desenvolvimento dos hábitos de leitura, é relativamente consensual a ideia de que os leitores se formam antes da entrada para a escola, através dos contactos com materiais e atividades de leitura, no contexto familiar ou pré-escolar, já que “a competência literária constrói-se lentamente, por um processo premeditado, (...) que compete à escola (e também à família e à sociedade geral (...)) potenciar e desenvolver. (...) Quanto mais devidamente potenciada, quer pela família quer pela educação pré-escolar, tal capacidade pode estar na base do gosto pela literatura.” (DUARTE, 2006, p. 68).

A Escola tem, então, funções acrescidas na formação de leitores competentes e motivados, pois tem que tornar cada aluno um leitor fluente e crítico, que use a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer que a mesma lhe pode oferecer. Ora, formar um leitor com estas características exige da escola e dos professores atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que constituam desafios, recorrendo a leituras ricas e variadas e assumindo uma postura de receptividade, diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade, ou seja, “(...) ler tudo de todas as maneiras, não desistindo, lendo-lhe,

multiplicando as estratégias, os momentos de leitura na aula, diversificando as atividades, recusando a repetição, até à náusea, dos mesmos questionários estereotipados depois da “leitura” de cada texto, amando a leitura e os livros(...)” (DUARTE, 2006, p. 73).

III.2. Dificuldades que se colocam ao professor ao ensinar um clássico

Das três obras escolhidas para exploração neste relatório, importa sublinhar que centrarei particular atenção n` *Os Lusíadas*, não só porque é a única que faz parte do programa de 9.º ano, mas também porque é a obra que me permite fazer a ponte entre a *Eneida*/*Lusíadas* e *Lusíadas/Mensagem*.

Quatro séculos mais tarde, depois de *Os Lusíadas*, e já no período modernista, Fernando Pessoa retoma os passos de Camões e decide escrever a *Mensagem*, que é, em grande parte, um reconhecimento pelo trabalho do mestre Camões, mas numa visão moderna. Existem composições poéticas inseridas nesta última obra que só poderão ser compreendidas se conhecermos alguns episódios d` *Os Lusíadas*. Assim, a leitura do poema de Camões fica empobrecida caso não haja, por parte dos alunos, o conhecimento da *Eneida* e torna-se impossível perceber a *Mensagem* se não conhecermos o poema épico de Camões.

Porém, é importante sublinhar que, no caso d` *Os Lusíadas*, estamos perante uma obra de enorme complexidade e com uma dimensão cultural muito abrangente, que “ (...) reflete o entrecruzar de vários mundos que é preciso compreender e decifrar” (SILVA, 2005, p. 12), pois “uma grande obra de arte é sempre difícil de interpretar e cada época tem dela a sua leitura própria” (PEREIRA, Junho 86, p. 73).

Assim, podemos considerar *Os Lusíadas* uma obra complexa por variadíssimas razões, nomeadamente pelo empenhamento que o autor depositou na sua elaboração; pela riqueza estético-literária que possui; pelo assunto desenvolvido; pelos valores humanos que transparece e, obviamente, pelo estatuto alcançado, de obra-prima da literatura mundial. Podemos ainda acrescentar a grande densidade ideológico-cultural que atravessa esta obra: a variedade e riqueza das fontes literárias e culturais; a mitologia; a ciência; o conteúdo histórico-geográfico da antiguidade e da modernidade; as singularidades da linguagem, vocabulário e a organização discursiva. (PEREIRA, Junho 86, p. 74).

Neste último aspeto, e segundo Rocha Pereira “o maior obstáculo não será a linguagem (...) sê-lo-á apenas a riqueza lexical (...) os chamados “latinismos insólitos” (Junho 86, p. 73). Se esta batalha for superada, segundo a autora, retiraremos muitos ensinamentos do poema e ganharemos um considerável alargamento lexical. Uma outra dificuldade apontada por Rocha Pereira incide na multiplicidade de referências mitológicas que surgem no poema, não só pela

constante presença dos deuses, mas também pelas diversas perífrases usadas para definir, de forma mítica, acidentes ou fenómenos geográficos conhecidos.

Obviamente que todas estas características surgem interligadas à tradição da epopeia clássica que *Os Lusíadas* seguiram. A escola, sabiamente, sempre aproveitou estes saberes clássicos com finalidades pedagógicas e educativas, cruzando diversas áreas do saber e lucrando com os seus ensinamentos: leitura, gramática, retórica, história, filosofia, geografia.

Todavia, importa destacar que todos estes saberes remontam à Grécia Antiga. Homero foi considerado “educador (...) e o maior dos poetas da Grécia (...)” (PLATÃO, 1996, 607-a, p.472). Os seus poemas, sobretudo a *Ilíada* e a *Odisseia*, eram lidos em situações festivas, por *aedos* e *rapsodos* – poetas que declamavam poemas ao som da cítara, nas festas, celebrando os feitos dos heróis ou acontecimentos importantes (PEREIRA, 1990, 146) e aproveitados na escola, em lugar privilegiado, exercendo particular influência no modelo de educação vigente.

Da cultura grega, a influência de Homero contagiou a cultura romana (PEREIRA, 1990, 146) e também a *Eneida* foi reaproveitada para fins educativos. A divulgação que os romanos fizeram das epopeias clássicas levou à sua propagação até às culturas ocidentais, que as tomaram como referência.

Desta forma chega-se à conclusão que ensinar *Os Lusíadas*, sendo uma atividade com raízes muito antigas, não é tarefa fácil. Trata-se de uma obra que se aprende a admirar e que se aprende a ler, “gosta-se porque se compreende e compreende-se porque se aprendeu a ler” (SILVA, 2005, p.138). São muitas as dificuldades que se colocam ao professor que deve habilmente eliminá-las e conseguir levar os seus alunos a compreender e a admirar o poema épico de Camões. Nesta aprendizagem fomenta-se o desenvolvimento do espírito crítico do leitor, pois estamos perante uma obra que não só admite, mas também suscita leituras, reflexões, tomadas de posição, concordâncias e discordâncias.

Uma outra objeção bem presente no estudo desta obra prende-se com as dificuldades associadas à seleção de bibliografia para o seu estudo, pela multiplicidade de autores que se dedicaram à sua análise. Porém, a escola acaba por seguir o caminho mais fácil, que está longe de ser o melhor, ou seja, recorre àquilo que tem mais disponível (resumos e manuais de ensino apressadamente elaborados). Embora as bibliotecas das escolas estejam mais compostas, os hábitos de pesquisa dos alunos ainda estão aquém do desejado e os programas não dão tempo para que o professor ajude o aluno a métodos de pesquisa.

É necessário que sejamos realistas e percebamos que, por mais que se reconheça que a abordagem de *Os Lusíadas* na escola deve ser diversificada e completa, não há tempo nem meios para que o seu estudo seja realizado numa dimensão integral. Desta forma, importa

sublinhar o mais relevante da obra, desenvolvendo competências e inculcando saberes que possibilitam aos alunos leituras mais maduras e mais completas, no futuro. Para tal, é necessário que os professores reúnam esforços para que os alunos se tornem capazes de ler a obra, não se limitando a resumos, mas retirando os melhores e mais profundos conhecimentos da sua leitura. Ao professor compete apontar caminhos e conduzir o aluno, mas antes disso deve deixá-lo aprender a construir as suas leituras (nunca se substituindo ao aluno para as fazer), intervindo como motivador e suscitador de aprendizagens, facultando informações e pistas e orientando sempre que existam dificuldades.

Se olharmos rapidamente para os caminhos seguidos pela didática de *Os Lusíadas* no passado, constatamos que houve bons mestres, que com saber e motivação orientaram os alunos no estudo da obra, enquanto outros tudo fizeram para levar os alunos a detestá-la. Um dos métodos que ficou célebre foi o da *análise gramatical redutora*, não raramente acompanhada por humilhações, expulsões da sala, más notas, reprovação e insucesso. Em vez de estimularem a compreensão da obra, faziam uma análise gramatical pesada e infrutífera, sem qualquer benefício para o estudo de Camões e muito menos para a formação do aluno.

Atualmente as coisas estão melhores, mas ainda precisamos de bastante tempo e consideráveis esforços para atingirmos globalmente um nível aceitável neste domínio. Assim, é crucial que os professores que ensinam *Os Lusíadas* tenham uma boa formação didática, pois quem ensina esta obra tem ainda que motivar e desenvolver conteúdos, colocando os seus conhecimentos ao dispor da formação daqueles com quem trabalha.

Uma vez que *Os Lusíadas* requerem cuidados especiais e um profundo desenvolvimento da competência de leitura, é normal que a obra desmotive os alunos na sua aprendizagem e estes a considerem “uma valente estopada” e não a queiram voltar a ver para o resto da vida.

Valham-nos ainda os professores que conseguem dar vida ao poema e ao poeta, que dinamizam a sua aprendizagem e conseguem elucidar o aluno quanto à forma como o poema funcionou no tempo de Camões.

Por último, não devemos também esquecer que vivemos numa sociedade em constante mutação e que a escola acompanha o desenvolvimento social e económico em conformidade com o acesso às tecnologias da informação e comunicação. Estas mudanças conduzem a alterações profundas, nomeadamente a mudança de hábitos, em que com facilidade se substitui a leitura em prol de um bom jogo de computador. Uma sociedade invadida por recursos informáticos, em que os livros caem para a última escolha, pois os nossos alunos pertencem a uma sociedade audiovisual e menos letrada. Assim, percebe-se a dificuldade de um aluno aceitar uma obra clássica tão longe da realidade em que vive.

CAPÍTULO IV

ESTÁGIO DE PORTUGUÊS

IV. 1. Breve nota acerca do papel d' *Os Lusíadas* no ensino do português

Ao longo do meu estágio tive oportunidade de trabalhar e explorar o programa de 9.º ano e será certamente sobre este que incidirei a minha reflexão, alargando-a, caso se justifique, a outros anos de escolaridade, pois tive oportunidade de constatar o estado em que se encontra o ensino do Português.

Relativamente ao 9.º ano, que à partida propiciaria uma maior exigência e rigor, pois funciona como um período de transição para um novo ciclo de estudos e oferece aos alunos o primeiro contacto com os autores clássicos, constata-se alguma indiferença perante os benefícios que estas obras podiam potenciar aos alunos, ainda que não fosse a curto prazo.

No estudo dos clássicos, *Os Lusíadas*, em particular, continua a insistir-se na falsa regra de que a sua leitura não resulta em prazer. Continua a entristecer-me a concordância que os professores estabelecem com os alunos na desvalorização desta ímpar obra literária. Cada vez mais se assiste a um facilitismo no trabalho escolar, esvaziando-se de esforço e exigência, promovendo o desprezo pela reflexão.

Embora haja em *Os Lusíadas* "partes do poema irremediavelmente envelhecidas, nas quais é débil o sopro da poesia e cuja leitura se torna penosa" (AGUIAR E SILVA, 2010, p. 253), tem que ser o professor a despertar no aluno o interesse por esta obra. Há sempre a possibilidade, embora no 12.º ano com maior ênfase, de estabelecer um diálogo entre a *Mensagem* de Pessoa e *Os Lusíadas* de Camões, mas tal só será possível "se os professores e os autores dos manuais para tanto tiverem engenho e arte, uma leitura nova do poema de Camões" (AGUIAR E SILVA, 2010, p. 254).

No 9.º ano, a seleção de partes avulsas do poema no manual e a ocultação de episódios importantes, também não ajuda ao entendimento da obra. Talvez fosse importante começar por se apresentar aos alunos o poema integral, o livro original, para que eles pudessem ter a real noção da obra no seu todo e não apenas de excertos transcritos no manual. É de extrema importância que o aluno possa manusear o livro, folhear livremente o poema no seu todo, para que comece de imediato a dialogar com a obra e a perceber a estrutura externa da mesma.

Não podemos esquecer que o Português se assume como uma disciplina nuclear e repleta de responsabilidades, porque dela advém o sucesso dos jovens em outras disciplinas e também fora da escola, na sua vida pessoal e profissional. Contudo, os últimos programas curriculares apresentam "um emagrecimento do estudo da literatura ou do uso dos textos

literários” (GUSMÃO, 2004, p. 18), apoiando-se no argumento da considerável diferença e desproporção entre a vida real dos estudantes e aquela que os textos literários refletem, numa defesa obstinada dos supostos interesses dos alunos. Assim, começa a dar-se preferência aos autores contemporâneos e a apagar a presença dos autores clássicos designados como pouco interessantes ou com uma escrita em desuso: “Infelizmente, continuamos, sob orientações institucionais, a minorizar os nossos alunos, a atrofiar as suas capacidades e a negar-lhes a cultura a que têm direito, tornando-os vítimas de um ensino que os coloca ignorantes e indefesos (...)” (VIEIRA, 2009, p. 17).

Relativamente à questão da permanência de Camões no 9.º ano de escolaridade e no Secundário não restam dúvidas que há múltiplas razões para a sua permanência, com destaque para a representatividade que Camões detém no panorama da língua e cultura portuguesa, pois é considerado um dos maiores poetas da língua portuguesa e também porque seria gravíssimo “os nossos alunos saírem da escola a ignorar a expressão mais alta do génio Português” (ANDRADE, 2002, p.14).

IV.2. Caraterização da Turma

No que concerne ao meu estágio em particular, a turma que me coube lecionar, no âmbito da PES, foi o 9.º E (*cf.* **Anexo 2.28/ Fig. 47**). Para além desta turma, foi-me dada a possibilidade de assistir e participar nas atividades desenvolvidas no 10.º ano, na disciplina de Literatura Portuguesa.

Para melhor conhecer as turmas, apliquei um inquérito aos alunos e todos os gráficos apresentados são provenientes dos resultados apurados.

A turma do 9.º ano, assistida, era constituída, no seu todo, por repetentes, num total de 23 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino (*cf.* **Anexo 2.28/ Fig. 46**). Os alunos tinham uma faixa etária compreendida entre os 15 e 18 anos e grande parte destes estudantes residia nas proximidades da escola, tendo frequentado este estabelecimento de ensino nos anos anteriores, fazendo sempre parte da mesma turma.

Faço aqui um parêntesis para discutir a gestão da diversidade dos públicos no interior da escola, nomeadamente no que concerne a esta turma.

A turma frequentada pode condicionar as oportunidades de sucesso dos alunos e cada vez mais se assiste a uma luta concorrencial em torno da disputa por uma boa turma, que possa obter desempenhos escolares relativamente diferenciados e superiores. As chamadas “turmas arranjadinhas” (ANTUNES, 2010, p. 19), muitas vezes forçadas pela influência dos encarregados de educação, e que os dirigentes escolares dizem não promover, acabam, muitas

vezes, por ser organizadas pelo princípio da continuidade dos grupos, o que vem produzindo alguns efeitos seletivos. Esta atitude é típica de escolas de elite, em que as famílias, sobretudo as que integram os segmentos mais favorecidos, investem cada vez mais na escolarização dos filhos, ao mesmo tempo que desenvolvem estratégias progressivamente mais “agressivas”, de modo a obterem o reconhecimento e a distinção dos seus descendentes. O campo escolar tornou-se atualmente um campo de batalha na conquista pela distinção. Obviamente que, a escolha da boa escola, do bom curso, da boa turma acabam por criar desigualdades de oportunidades e até mesmo desigualdades sociais.

A turma de Português do 9.ºE era uma turma homogênea, constituída no seu todo por repetentes. Tratou-se, também, de uma “turma arranjadinha”, não com o intuito de distinguir os melhores, mas sim com a intenção de agrupar “os maus alunos” num grupo, que não contaminasse as restantes turmas. Esta atitude trará, certamente, efeitos negativos na vida futura destes alunos.

No caso desta turma, continuo sem perceber qual o objetivo de reunir, num só grupo, um conjunto de alunos que apresenta tantas dificuldades de concentração, motivação e aprendizagem. Talvez fosse mais produtivo distribuir estes alunos por outras turmas, de forma a incentivá-los a trabalhar e a seguir o modelo de outros colegas mais empenhados e motivados. Conforme afirmou Hastings em 1992 “(...) o agrupamento de estudantes por capacidades do ponto de vista das oportunidades educacionais numa sociedade democrática é eticamente inaceitável”(1992, *citado por* ANTUNES, 2010, p. 25)

Importa ainda destacar que a maior parte dos pais destes alunos têm um nível elevado de habilitações académicas e têm bastantes recursos financeiros, segundo dados fornecidos pela Diretora de Turma. A falta de tempo para os filhos devido ao excesso de trabalho leva-os, muitas vezes, a compensá-los através da abundância de bens materiais, esquecendo, por vezes, os bens mais essenciais, como o carinho e a atenção. Tornaram-se basicamente jovens que tentam sobreviver num mundo que não entendem muito bem, porque tiveram que o decifrar sozinhos, a escola acaba por ser o refúgio e muitas vezes a libertação interior.

Sendo um grupo com características tão próprias, com muitas famílias monoparentais ou disfuncionais, os alunos do 9.º E tinham igualmente as suas especificidades. Tratava-se, no geral, de um grupo desmotivado, que não conseguia saborear o conhecimento, nem perceber a importância da aprendizagem. Não foi de todo fácil captar a atenção dos alunos durante 90 minutos. Tive a oportunidade de utilizar as mais variadas estratégias e empenhei-me ativamente para conseguir ultrapassar os desafios que esta turma colocava, pois apresentava algumas dificuldades quase impossíveis de ultrapassar e que põem à prova o ser professor. O

desinteresse, o não acreditar em si próprio, a fraca motivação para a realização das tarefas eram algumas das características. Talvez seja pertinente citar uma frase de um aluno, que me parece ilustrativa: “Eu sei que está mal, tudo o que eu faço está sempre mal, nem vale a pena fazer”.

Estes alunos, muitas vezes, ignoravam totalmente a presença do professor na sala de aula (fosse eu ou a orientadora), demonstrando total desinteresse e indiferença para com as atividades. Porém, detetei algo curioso neste grupo. Eles nunca se comportavam da mesma maneira e eu tentei aproveitar as aulas em que eles tinham um comportamento mais moderado, que eram normalmente as aulas das 8h15, para me aproximar deles e os controlar através da simpatia, do diálogo e do respeito. Sobretudo tentei aproximar-me do aluno que liderava ou que tinha maior influência sobre a turma. Acho que, em certa medida, consegui o que pretendia, pois o aluno que manobrava os outros era o elemento mais frágil e mais fraco da turma, o que me facilitou a aproximação. Incuti-lhe algumas responsabilidades, nomeadamente conduzir os colegas para dentro da sala de aula antes do último toque, e isso dava-lhe autoestima e confiança. Em dez aulas não tive tempo de chegar a todos, mas esta experiência foi, de facto, proveitosa e servirá de base a oportunidades futuras.

As técnicas de intertextualidade utilizadas acabaram por ser bem recebidas porque aliviavam os alunos do estudo das matérias exploradas, no ano transato, e apresentavam uma nova leitura e abordagem dos conteúdos programáticos.

Importa ainda sublinhar a fraca assiduidade do grupo, acompanhada por atrasos consecutivos. Obviamente que a não pontualidade condicionou o sucesso de algumas atividades, reduzindo os índices de participação pertinente e aumentando o desinteresse pela aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, mas também após a análise dos resultados dos inquéritos, constatei que o Português não era a disciplina de eleição da maior parte dos inquiridos e que a maioria não gostava de ler, nem tinha hábitos constantes de leitura.

No que diz respeito ao aproveitamento global, poucos estudantes atingiram satisfatoriamente os objetivos/competências estipuladas na disciplina, em cada período letivo, e em termos de avaliação, os níveis atribuídos foram sempre muito pouco satisfatórios.

O Encarregado de Educação era maioritariamente a figura materna (*cf.* **Anexo 2.28/ Fig. 48**). A maioria dos estudantes não tinha qualquer tipo de acompanhamento escolar, surgindo um número reduzido de alunos que alegava que o apoio escolar era feito na companhia de familiares muito próximos, nomeadamente os pais (*cf.* **Anexo 2.28/ Fig. 49**).

A divisão da casa, escolhida pelos estudantes, para local de estudo era o quarto e dois dos inquiridos destacaram o escritório (*cf.* **Anexo 2.28/ Fig. 50**), contudo, uma grande parte

destes não a ocupava para estudar diariamente, ou fá-lo-ia apenas uma hora (*cf.* **Anexo 2.28/ Fig. 50**).

A grande parte dos inquiridos, em questão, descrevia-se como sendo divertidos, simpáticos, amigáveis e faladores, sendo que os seus interesses pessoais prendiam-se essencialmente com o desporto e lazer e os seus tempos livres são ocupados de forma variada (ver televisão, jogar computador, ouvir música, praticar desporto, ir ao cinema, etc.). As profissões que pretendiam exercer, indicadas pelos alunos eram diversificadas, embora seja de destacar a indecisão de um número considerável de alunos face ao que pretendiam exercer no futuro (*cf.* **Anexo 2.28/ Fig. 52**).

IV. 3. A observação das aulas da professora Carmo e os ensinamentos adquiridos

Neste momento, e já com algum distanciamento, posso afirmar que o facto de ter assistido às aulas da orientadora e das colegas, me enriqueceu grandemente o estágio e me permitiu reunir todo um saber que foi depois muito útil na minha prática letiva.

Assistir às aulas dos orientadores é fundamental, pois cria uma aproximação com os alunos, para além de se aprender a lecionar ao observar. É também muito importante, sabermos observar o que se passa à nossa volta.

No entanto, assistir a essas aulas acaba por ser, mesmo não deliberadamente, um pouco condicionante, pois a tendência natural poderá ser a de imitar o estilo do orientador. Tenho que reconhecer que aprendi muitas técnicas e métodos com a orientadora, que acabei também decalcar em aulas posteriores. Obviamente que, embora condicionada por algumas técnicas, tentei sempre criar um estilo muito pessoal e, muitas vezes, em contexto de sala de aula fazíamos apostas diferentes, mas que se completavam. Eu dedicava sempre especial atenção à parte pedagógica, pelas fragilidades que a turma evidenciava ao nível emocional e acreditava nas capacidades dos alunos, respeitando sempre todas as individualidades.

Uma vez que assisti às aulas de Literatura Portuguesa por opção, havia uma maior abertura de espírito, da minha parte, em relação àquilo que observava, uma maior descontração na observação, retirando ensinamentos muito valiosos.

Antes de iniciar a minha prática letiva, um dos aspetos de maior interesse para mim era melhorar as planificações. Assim sendo, comecei a anotar os diferentes momentos da aula da orientadora, o que veio a revelar-se muito útil quando tive de ser eu a fazer as minhas planificações. A planificação revela-se bastante importante na vida de um professor, pois é através dela que o conhecimento que o docente tem da sua formação científica e o conseguir relacioná-lo com a prática se conciliam no processo ensino-aprendizagem. Ao longo da

planificação, o professor vai sentindo a necessidade de a refazer para que a sua aplicação seja a mais adequada. A readaptação da planificação aconteceu comigo em algumas aulas.

Nas observações que fiz, tentei concentrar-me, inicialmente, na organização da aula, uma vez que era esse o aspeto que mais necessidade sentia em aperfeiçoar. Embora tivesse ao meu dispor várias grelhas de observação, nomeadamente as mencionadas em “Classroom Observation Tasks” (Wajnryb, 1992), ou na “Observação de Classes” do Albano Estrela, e apesar de já ter testado observações focalizadas em determinados aspetos, tais como a postura do professor ou o princípio e final das aulas, o que pretendia claramente a minha atenção era o "montar" da aula. Obviamente que muitos outros aspetos, nomeadamente o da correção do erro, dos métodos utilizados pelo professor, dos materiais, da disposição dos alunos na sala, do papel do professor e do aluno, das formas de trabalho e tantos outros acabam, naturalmente, por ser contemplados pelo observador atento.

À medida que acompanhava as aulas e na tentativa de registar todos os aspetos importantes da estruturação das mesmas, por parte do orientador, preveni-me com uma grelha que comportava 5 colunas, com destaque para os seguintes parâmetros: tempo, fases da aula, atividades, interação e materiais, na qual registava os meus apontamentos (*cf.* **Anexo 2.30**). Esta grelha permitia-me, de uma maneira sistemática, tomar nota das diversas fases da aula e aperceber-me da planificação subjacente. Muitas das vezes recorri a estas grelhas para organizar as minhas planificações.

Importa ainda registar que nas aulas observadas não me debruçava apenas sobre aspetos constantes na grelha, centrava também a minha atenção no meio circundante, nas atitudes e comportamentos dos alunos, na receção das atividades, entre muitos outros aspetos. Esta liberdade de observação à margem da grelha potenciou-me uma maior autonomia e uma reflexão crítica posterior.

Assistir ao maior número de aulas da Orientadora foi meu objetivo desde o primeiro dia, com vista a retirar o maior número possível de ensinamentos. Tinha, ainda, a responsabilidade acrescida de no 2.º período ser eu a dar as aulas, logo tinha a obrigação de acompanhar a turma de perto e perceber a sua evolução. Constatei, em diversos momentos, que a fraca pontualidade, o comportamento desadequado e o reduzido ritmo de trabalho do grupo condicionavam o trabalho do professor e a sua interação com a turma.

A orientadora não hesitava em mudar de lugar os alunos que estavam a perturbar, contornando momentaneamente o problema. Aliás, este grupo já tinha uma planta de sala com os lugares destinados a cada um, que foi discutida numa reunião, junto de todos os professores,

e cada aluno já sabia o lugar que devia ocupar, mas nem sempre o fazia e o professor tinha que estar atento.

Atentamente, observei, ainda, as estratégias usadas pela Orientadora na tentativa de construir uma relação pedagógica saudável, o esforço para gerir os comportamentos desadequados, a organização e rigor no planeamento das suas aulas e algumas técnicas didático-pedagógicas, sempre com o intuito de melhorar a atitude, comportamento, empenho e ambição desta turma. Destaco ainda o sorriso e a boa disposição de que a Professora Carmo sempre se fazia valer, mas que muitas vezes eram vencidos pelo mau comportamento do grupo, pois não era fácil contornar certas atitudes e comportamentos dentro da sala de aula.

IV. 4. Aulas das colegas de estágio

Não posso deixar de mencionar neste relatório, a atitude das minhas colegas de estágio, que foi, em conjunto, criar um eficaz ambiente de trabalho, procurando resolver situações de conflito de forma ponderada e adequada. Em todo o ano letivo, nunca se verificou qualquer tipo de discórdia, predominando sempre a amizade, companheirismo, interajuda e alegria, o que foi bastante positivo. Reforço ainda a boa capacidade das minhas colegas e também minha na aceitação de perspetivas diferentes e no entender das críticas, ideias e sugestões, das orientadoras, analisando-as objetivamente, tirando partido delas e dos bons conhecimentos que nos transmitiam, sempre com cortesia e respeito. É gratificante poder afirmar que evolui não só com os conhecimentos e experiências das orientadoras, mas, também, com as experiências que as minhas colegas me proporcionaram.

No final de cada aula, a orientadora, fazia os seus comentários e trocávamos impressões em conjunto, e este *feedback* era muito interessante pelo seu imediatismo. Destas aulas retirava uma visão mais global, mas não menos proveitosa. É cada vez mais urgente perceber-se que o professor não existe mais” em função da sua sala de aula e das turmas que lhe estão atribuídas. Tem de formar equipa com os colegas de trabalho ao nível da tomada de decisões, do planeamento do seu trabalho” (COSTA, 2004, p.59)

“A verdadeira educação não só consiste em ensinar a pensar,
mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa”
Fernando Savater, *El valor de Educar*

IV. 5. A minha Prática de Ensino Supervisionada

IV. 5.1. Metodologias e materiais adotados

A minha P.E.S. de Português teve início em Janeiro de 2011, embora já tivesse lecionado uma aula no primeiro período. Iniciei a minha Prática com o estudo do texto dramático *O Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, mas por razões óbvias só dei 6 aulas, pois o tema que escolhi para explorar em contexto de sala de aula recaía sobre a matéria do 3.º período, mais precisamente *Os Lusíadas*, de Camões. Este espaço entre aulas deu-me tempo para refletir e corrigir determinados aspetos considerados incorretos pela orientadora.

As aulas eram planificadas com alguma antecedência, mas nem sempre conseguia muito tempo antes, pois tinha uma grande limitação horária. Claro que, por vezes, também se tornava necessário reformular as planificações após serem enviadas. Geralmente, enviava as minhas planificações por e-mail com a antecedência possível, de modo a que a orientadora tivesse tempo de corrigir e eu de as melhorar. Este vaivém foi uma constante, mas era a única maneira de rentabilizar o tempo, aproveitando o fim-de-semana para a preparação das aulas.

Sempre que eu dava uma aula, no final, reservávamos sempre uns minutos para discutirmos aspetos considerados importantes para que em aulas posteriores pudessem ser corrigidos ou melhorados.

A organização do plano de cada aula e a elaboração de todo o material de suporte parte sempre da contextualização do assunto a lecionar no programa curricular. Para tal, analisei as competências que os alunos deveriam adquirir, as orientações curriculares sugeridas pelo Ministério da Educação e efetuei pesquisas do assunto em manuais e na internet. Os planos de aula continham os objetivos de ensino, as competências a adquirir pelos alunos, as estratégias de ensino, os recursos a utilizar, os conteúdos, o tempo e a avaliação. (cf. **Anexo 1.1 a 1.6**) Nas minhas planificações, tentei ser criativa e diversificar estratégias, selecionando as metodologias mais adequadas aos materiais de que dispunha.

No caso da turma do nono ano, estava circunscrita ao manual adotado, *Plural 9*. Para além do livro, os alunos possuíam também um caderno de exercícios e era, essencialmente, com base nesse instrumento de trabalho que realizavam os trabalhos de casa. Recorri incessantemente a estes materiais, mas completei as aulas com outros recursos didáticos: *PowerPoint*, CD, fichas informativas e de trabalho. Através da plataforma *Moodle* podíamos

ainda oferecer aos alunos um conjunto de materiais para trabalho extra, que íamos disponibilizando no final da semana. Do uso dos materiais, constatei que o *PowerPoint* é uma ferramenta muito útil no alargamento da informação, mas deve haver alguma consciencialização no seu uso, para que não anule a figura do professor. Numa outra aula, recorri, ainda, às colunas e ao computador para ouvirmos “O Mostrengo” num contexto de intertextualidade com o episódio do “Gigante Adamastor”.

Assim, tentei sempre apetrechar as minhas aulas de meios técnico-didáticos adequados a um ensino ativo, onde os alunos pudessem atingir o máximo de rendimento. Para tal, dinamizei ao máximo as atividades, em contexto de sala de aula, que conduziram ao desenvolvimento cultural dos alunos, implementando estratégias de ensino conducentes a aprendizagens significativas que valorizavam a teoria e a prática.

Relativamente aos trabalhos de casa, estes eram solicitados sempre que se justificasse, mas consegui aperceber-me de que o seu controlo é sempre penoso para o docente, pois a maior parte dos alunos só admite que não os fez depois de ser interpelado diretamente pelo professor.

As metodologias e estratégias usadas foram sempre centradas no aluno, para que este se tornasse ativo e consciente da sua própria aprendizagem. Desta forma, organizei atividades que partissem da experiência do aluno, tentei aguçar-lhe o gosto de aprender e o desenvolvimento do espírito de pesquisa e de criatividade, apoiando-o, obviamente, na construção da sua autonomia, através da prática de atividades cooperativas rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade. Para tal, tentei promover uma aprendizagem cooperativa, organizando regularmente atividades em grupo. Procurei sempre retirar conclusões na sua aplicação e percebi que os alunos que tinham melhores classificações, que não eram muitos, pois a turma era muito fraca, apresentavam alguma resistência em colaborar com os mais fracos, pois alegavam perder muito tempo a ajudar os colegas. Porém, no final da minha intervenção, fizemos uma breve reflexão acerca deste trabalho e concluiu-se que, ao se ensinarem os mais fracos, também se aprende muito, pois a ensinar também aprendemos melhor o que já sabíamos. O facto de os melhores alunos ajudarem os mais fracos dá-lhes um determinado reconhecimento no grupo, ou seja, ganham uma nova imagem e recebem maior apreço dos seus companheiros, não só porque têm mais conhecimento, mas também porque ganham uma maior estima enquanto pessoas.

Um aspeto que muitas vezes é esquecido pelos professores, mas que eu considero relevante e que tentei aplicar, dentro do que me foi possível, incide na valorização de atos de iniciativa, através da produção de trabalhos livres, concebidos pelo próprio, promovendo, em simultâneo, dentro e fora da sala de aula, atividades dirigidas a pesquisa e interpretação de

informação. Na turma do 9.º E era igualmente importante propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da autoestima e da autoconfiança do aluno.

Senti que fui bem recebida no seio desta turma, embora houvesse inicialmente alguma desconfiança que foi desaparecendo com o passar do tempo. A minha integração foi feita de forma gradual. Ainda no primeiro período, a Professora Carmo pediu-me para dar uma aula para que os alunos se fossem habituando à minha presença.

A minha primeira aula surgiu ao abrigo do *Projeto Gramática e Escrita*. Esta aula visava essencialmente a consolidação de conhecimentos relativamente ao bom uso dos sinais de pontuação e incidia particularmente nas regras de emprego do uso da vírgula. Nesta sessão, consegui transmitir os conhecimentos que pretendia e tentei motivar a turma a perceber a importância do uso correto da pontuação.

Nesta primeira aula, não me deparei tanto com o desinteresse ou mau comportamento, pois também era uma cara nova, trazia novidade e talvez por isso os ânimos estivessem mais calmos. A maior dificuldade que senti prendeu-se com a correta gestão do tempo, pois havia sempre muitos imprevistos que surgiam no decorrer da sessão.

Tratando-se de uma turma com características tão particulares, tentei recorrer a materiais mais lúdicos, que pudessem de alguma forma prender a atenção do aluno durante o tempo de execução das tarefas. Assim, disponibilizei, primeiramente, aos alunos uma ficha com várias frases retiradas da obra “A Aia”, de Eça de Queirós, então em estudo, para tentar aferir os conhecimentos acerca da pontuação, pois foi matéria já estudada em anos anteriores (cf. **Anexo 2.2**). A maior parte dos alunos aderiu a esta atividade embora não conseguisse recordar a regra.

Na sequência da realização desta tarefa, mostrei um *powerpoint* com as regras do emprego da vírgula (cf. **Anexo 2.1**). Os exemplos apresentados são retirados da obra supracitada. Seguidamente, facultei aos alunos uma ficha informativa com a esquematização das regras, para que pudessem estudar em casa (cf. **Anexo 2.3**). A visualização do *powerpoint* não foi devidamente concluída, dado o término da aula, mas foi retomada e concluída na aula seguinte.

O restante tempo do primeiro período estive apenas a observar as aulas da orientadora e a conhecer, do lado de fora, a turma que teria de enfrentar a partir do 2.º período. Porém, os alunos trataram-me sempre como Professora e a saudável relação estabelecida, neste período de observação, foi muito importante para a fase seguinte.

A segunda aula que lecionei, já no segundo período, surge na sequência do estudo do texto dramático, mais precisamente no enquadramento histórico da época vicentina; na história do teatro português e nas origens do teatro. Nesta aula esforcei-me para ter uma correta gestão

do tempo e tal foi conseguido com sucesso. Esta sessão já foi dedicada ao estudo da obra *O Auto da Barca do Inferno* e, nesta experiência, senti mais os efeitos do desinteresse que esta turma manifestava, inclusive na desmotivação para as atividades, aspeto que se acentuou nos últimos 30 minutos da aula. Ainda assim senti que houve alguns alunos que corresponderam e se interessaram pelas atividades solicitadas.

Comecei por apresentar um *powerpoint* com informações relativas ao perfil biobibliográfico de Gil Vicente (cf. **Anexo 2.4**). Na sequência desta atividade, apresentei aos alunos uma ficha com preenchimento de espaços, à qual os alunos corresponderam ativamente e outra ficha com exercícios de escolha múltipla; ambas as atividades foram bem-sucedidas, talvez por apresentarem um carácter mais lúdico (cf. **Anexos 2.5 e 2.6**).

Seguidamente, apresentei um *powerpoint* com a história do teatro (as origens: Roma e Grécia). No decorrer desta projeção os ânimos começaram a exaltar-se mais e tornou-se mais difícil controlar a turma e captar a atenção dos alunos (cf. **Anexo 2.7**).

A última atividade que sugeri, a meu ver, falhou. Solicitei aos alunos que realizassem uma atividade de produção escrita, subordinada ao tema “E tu? Já foste ao teatro?” Esqueci-me, porém, ao pedir esta atividade, que havia alunos que nunca tinham ido ao teatro, pelos mais variados motivos. Depois não foi fácil contornar a questão, mas acabei por lhes solicitar que elaborassem um texto em que demonstrassem as expectativas que tinham em ver a peça de teatro *O Auto da Barca do Inferno*, que estava já agendada como atividade extracurricular.

O meu principal objetivo, junto deste grupo, era conseguir apresentar-lhes um conjunto diversificado de atividades, com recurso aos mais variados materiais, para que assim conseguisse captar-lhes a atenção e aliviá-los da repetição dos conteúdos programáticos do ano anterior. Pretendia ainda mostrar-lhes a importância das obras clássicas através das técnicas de intertextualidade e ajudá-los a desenvolver boas práticas de leitura, que resultariam numa melhoria substancial da produção escrita.

Como já referi, não senti dificuldades de adaptação, pois já conhecia a turma e estava inserida no grupo, porém, houve alguns alunos que despertaram em mim maior interesse e sensibilidade pelas dificuldades que sentiam, não só a nível de aprendizagem, mas na própria compreensão do mundo, pois eram provenientes de famílias muito disfuncionais, que se sentiam colocados à margem. Esforcei-me para os motivar e tentei integrá-los, mas não era fácil, pois era já necessária a ajuda de outros profissionais, pois os problemas destes jovens já ultrapassavam a competência do professor.

Continuei nas cinco sessões seguintes a explorar *O Auto da Barca do Inferno*, mas como o meu objetivo, neste relatório, é destacar as técnicas e conclusões do estudo d' *Os Lusíadas* fá-lo-ei mais adiante.

IV.5.2. A minha abordagem didática d' *Os Lusíadas*, na sala de aula

Na planificação das minhas aulas da P.E.S., e como orientação, segui de perto as pistas dadas por José Augusto Bernardes e Lino Silva, aquando do tratamento de autores ditos “antigos”. Assim, comecei por potenciar uma leitura expressiva dos textos, que muitas vezes eu iniciava e a que os alunos davam continuidade, pois é considerada “a primeira fase de aproximação ao entendimento do texto” (BERNARDES, s.d., p. 53). Auxiliei-me do texto integral para que os alunos o pudessem manusear, tocar e ter consciência da obra no seu todo.

Obviamente que era meu objetivo testar o impacto que a intertextualidade tinha em contexto de sala de aula, nomeadamente no estudo d' *Os Lusíadas*. Tratava-se de um desafio que aparecia, desde logo, condenado pela limitação do tempo, mas que acreditava ser proveitoso e cativante para o grupo de trabalho. Os alunos recebiam com alguma surpresa e ao mesmo tempo deslumbramento todo este processo de diálogo entre os textos.

Pelas já referenciadas razões, tive que iniciar a minha P.E.S. com a análise do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, o que se revelou enriquecedor, pois funcionou como um processo de aproximação e conhecimento da turma.

A orientadora deu-me a possibilidade de ser eu a iniciar o estudo d' *Os Lusíadas*. Fi-lo sob a orientação de Bernardes e Silva que dão primazia a uma apresentação do autor e da época em que este se insere, para facilitar a aproximação dos discentes a estes textos e fazê-los sentirem-se mais próximos dos pensamentos e convicções da época, pois trata-se de realidades difíceis de compreender aos olhos da atualidade.

Primeiramente, pareceu-me crucial iniciar a abordagem fazendo uma viagem pelo percurso biográfico de Camões, porque muito se tem falado da vida do poeta e há um desejo incessante de reconstrução do que terão sido a sua personalidade e a sua vida. A única certeza que temos é que nos falta muita informação credível e os alunos devem estar conscientes desta realidade, mas ainda assim é útil dar a conhecer a informação mais credível a seu respeito. Elucidei-os que Camões tinha um conhecimento alargado da cultura clássica e que jamais poderia ser proveniente de uma preparação autodidática.

Seguidamente, consciencializei-os de que *Os Lusíadas* são fruto de uma época bastante rica, os Descobrimentos, que, por sua vez, se inserem no Renascimento. Neste ponto, elucidei os alunos que se trata de um período de viragem da época medieval para um tempo novo e com

um decisivo desenvolvimento a todos os níveis, da Europa e do mundo. Por conseguinte, cresce também o interesse pela cultura greco-romana e pelos modelos estético-literários que lhe são inerentes (Classicismo) e pelos valores humanistas. Exploramos ainda sumariamente as principais alterações que o Renascimento projetou, nomeadamente o desenvolvimento da Ciência, ideais, mercado, igreja, educação, entre outros.

Porém, e conforme já referenciado anteriormente, *Os Lusíadas* são uma obra complexa que precisa ainda de mais esclarecimentos. Era ainda importante que a turma percebesse as motivações que levaram à escrita deste poema. Os incentivos à composição da epopeia portuguesa foram insistentes, antes e no tempo de Camões. Visto a epopeia ser destinada a cantar grandes feitos, “uma aventura com estas características era assunto ideal para a epopeia e em muitos outros escritores ela despertou o desejo de que essa epopeia surgisse” (LEAL DE MATOS, 1994, p.7). Alerttei ainda os alunos para a maturidade e longa reflexão de escrita que esta obra apresentava, para além do seu estilo grandiloquente. Tive algum cuidado nesta abordagem para não marcar negativamente os alunos.

Seguidamente, em colaboração com a turma, tentei decifrar alguns enigmas semânticos, numa explicação que não se limitava apenas à mera tradução vocabular, mas que remetia, no imediato, para a globalidade das ideias em causa e sua importância no texto. A nível da análise discursiva e formal havia sempre algum cuidado no reconhecimento do tipo discursivo do texto e dedicava alguma atenção à análise dos chamados recursos expressivos, sobretudo quando clarificavam algumas passagens textuais.

Obviamente que todos estes passos foram sempre auxiliados por materiais didáticos adequados e por atividades dinamizadoras, que conduziam os alunos a um maior envolvimento com os textos.

Nas aulas seguintes, a morfologia, a gramática e a sintaxe foram abordadas em contexto, perspetivaram uma melhor compreensão do poema e ajudaram a trabalhar a língua neste domínio. Porém, jamais o estudo desta obra pode ficar reduzido a esta abordagem.

A abordagem desta obra considera-se, assim, fulcral, pois é determinante para se aprender a ler em profundidade, criando no aluno raízes para o desenvolvimento da leitura. A sua análise deve ser sempre feita dentro de uma metodologia textual precisa, começando sempre por se selecionar o episódio, o mais completo possível; seguidamente, deve proceder-se a uma leitura do excerto original ou episódio, com as explicações necessárias; integrar-se o excerto no episódio, e consequentemente no canto e na estrutura da obra, para que o aluno seja devidamente enquadrado; devem fazer-se considerações quanto ao vocabulário, numa dimensão linguística e cultural alargada. Aqui o aluno consegue estabelecer um paralelismo

entre a linguagem usada por Camões e a sua; deve-se ainda potenciar a organização de um glossário, obviamente auxiliado pelo professor e que estará sempre aberto a novos acrescentos. Só assim será útil e formativo; é necessário ainda fazer-se a organização dos sentidos do texto a nível oral e escrito; focar atenção na dimensão retórico- estilística, simbólica, mitológica e do âmbito dos valores; elaborar ainda sínteses parciais a realizar por partes ou finais com a intenção de reforço das aprendizagens; para dinamizar as aprendizagens devem realizar-se questionários; debates e atividades diversificadas; por último, um aspeto fundamental é a avaliação. Fazer-se uma apreciação da progressão do aluno, pela via da auto e heteroavaliação.

Assim, conclui-se como inaceitável desprezar o contributo d'Os Lusíadas para a formação literária e humana dos discentes. Conhecer o bem e o mal do nosso passado ajuda a compreender melhor, não só esse passado, mas também o presente, o povo que somos, e o que, no futuro pretendemos ser.

IV. 5.3. Técnicas de trabalho intertextual e reações na sala de aula

Ao introduzir gradualmente as leituras comparativas em contexto de sala de aula, senti que estava simultaneamente a impulsionar a aprendizagem, a fomentar a dinâmica de grupo e a promover uma abordagem predominantemente comunicativa, para além de favorecer o meu próprio relacionamento com os alunos, o que, em última análise, contribuiu para facilitar o processo de ensino-aprendizagem: “a relação entre um professor e um aluno constrói-se, com efeito, na plenitude dos verbos: *ensinar e aprender*, gestos que traduzem, respetivamente, o gosto em despertar alguém para o mistério que é a vida, o conhecimento ou a arte, e o prazer de descobrir e compreender, alertando-se para o mundo (...)” (VIEIRA, 2009, p.32).

No decurso das aulas, além das referências a textos literários, tentei alertar os alunos para abrangência da intertextualidade e consciencializei-os das práticas que remetem para diversas manifestações culturais como a pintura, a música e o cinema (*cf.* **Anexo 4.8**), pois “a experiência do envolvimento da pintura e da música com a literatura, analisando e refletindo, na sua linguagem própria, a nossa condição humana, tem-me demonstrado, ao longo dos anos, que esse convívio desperta e educa a sensibilidade dos alunos” (VIEIRA, 2009, p.57).

O programa de Português do ensino básico insiste também para que o professor estabeleça leituras comparativas e sensibilize o aluno para a importância da intertextualidade, pois é muito importante que neste ciclo de estudos o aluno comece a compreender que os textos não vivem por si só, “que remetem uns para os outros de diferentes maneiras: por analogia, por contraste, por complementaridade, por recurso a imitação criativa”⁷.

⁷ Programa de Português do Ensino Básico (coordenação do Professor Carlos Reis)

Ao longo do meu estágio, nomeadamente quando me debrucei sobre a epopeia estava consciente das dificuldades que encontraria ao analisar esta obra, face a uma turma com uma totalidade de repetentes, fragilizados pelas dificuldades sentidas na aprendizagem.

Surpreendentemente, os alunos mostraram-se recetivos a esta obra e interessados pelas histórias apresentadas, e senti mesmo maior desinteresse no estudo de Gil Vicente. Talvez seja possível explicar esta atitude porque o conteúdo de alguns episódios despertava-lhes a atenção. Histórias de aventuras, dinâmicas, com monstros e heróis, o que de alguma forma os deslumbrava. O que realmente os perturbava e desconcentrava era o léxico mais antigo e as referências a figuras desconhecidas.

A análise da intertextualidade é uma técnica muito complexa, mas ao mesmo tempo inovadora e criativa, que nos permite decifrar “um emaranhado de sentidos” dentro de um texto e absorver todo o seu conteúdo de forma mais clara. Muitas vezes os textos atravessam décadas, séculos e interligam-se uns nos outros com centenas de anos de diferença.

A primeira aula dedicada ao estudo d`*Os Lusíadas* foi realizada no dia 28 de Fevereiro e ficou a meu cargo a apresentação do perfil biográfico de Camões (cf. **Anexo 2.8**). As técnicas utilizadas foram já referidas e explicadas no ponto anterior. Porém, na segunda parte desta sessão fiz ainda referência às ressonâncias intertextuais da *Ilíada*, da *Odisseia* e da *Eneida* nos *Lusíadas* e selecionei a primeira estrofe do Canto, nomeadamente o primeiro verso, para que os alunos percebessem claramente a presença de uns autores nos outros. Assim, primeiramente os alunos procederam à leitura, em voz alta, da primeira estrofe do Canto I d`*Os Lusíadas* (em Português e Latim), da *Eneida*, da *Odisseia* e da *Ilíada*. Seguidamente, resolveram uma ficha de trabalho, em grupo, na qual tentaram detetar marcas de intertextualidade no Canto I através do confronto com a primeira estrofe do Canto I da *Eneida*, *Odisseia* e *Ilíada* (cf. **Anexo 2.10**). Este exercício foi bem-sucedido e levou os alunos a refletirem e a lerem cuidadosamente a primeira estrofe, como se se tratasse de um puzzle. A maior parte dos alunos estava curiosos e conseguiu referir que havia palavras iguais e a ideia defendida, em todas as estrofes, era semelhante. Assim, os discentes conseguiram entender que o primeiro verso dos *Lusíadas* funciona como uma reconhecida homenagem a Virgílio, pois para cantar “o peito ilustre lusitano”, Camões demonstrou veneração e respeito pelo trabalho do seu mestre.

Porém, é relevante destacar que não era fácil potenciar o trabalho em grupo, pois tratava-se de uma turma desmotivada e as tarefas em grupo davam azo a confusão. Qualquer pausa no decurso da aula podia ser fatal para a continuidade dos trabalhos. Então, antes da sessão iniciar, organizei a sala conforme pretendia. Assim, quando os alunos entraram tudo estava organizado. No decurso da realização da tarefa, auxiliei-os e dei atenção às necessidades individuais,

sinalizando erros e orientando os trabalhos. No final desta aula, potencieei ainda o debate e a troca de ideias para que os alunos fossem ganhando autonomia e conseguissem defender o seu ponto de vista oralmente.

O estudo do Canto I foi continuado na aula seguinte, por mim. Nesta aula, os alunos fizeram a leitura expressiva das primeiras três estrofes e ficaram a conhecer a importância deste Canto, em geral, e da Proposição, em particular. Resolveram ainda uma ficha de trabalho acerca dos recursos expressivos mais frequentes no Canto I (sinédoque, assonância, hipérbato e metonímia). Houve ainda tempo para apresentar a estrutura interna e explicar os quatro planos presentes n' *Os Lusíadas*. Tratou-se de uma aula mais teórica, mas tentei que os alunos apontassem no caderno, por escrito, toda a informação, através de sínteses bem organizadas. Para tal sintetizei e esquematizei no quadro toda a informação.

Este grupo tinha necessariamente que desenvolver a expressão escrita, pois eram, na sua maioria, alunos que apresentavam fragilidades a este nível, como por exemplo, linguagem num registo desadequado, construções fráscas deficitárias e uso incorreto da pontuação. Havia efetivamente alunos criativos e repletos de imaginação, que apreendiam os conteúdos com facilidade e que podiam, caso ultrapassassem a barreira da desmotivação e desconcentração, atingir bons resultados, mas, no geral, este grupo revelava uma atitude pouco participativa e motivadora, não verbalizavam as suas dúvidas e dificuldades e não manifestavam interesse para com algumas atividades, havendo alguma precipitação na resolução dos exercícios.

Procurei sempre promover a oralidade, incentivando os discentes a participarem, mas tinha que ter algum cuidado para que a participação não se transformasse em confusão, pois bastava uma distração do professor para que os ânimos se exaltassem.

O episódio de Inês de Castro foi abordado, no dia 3 de Março de 2011. Neste episódio não há propriamente uma referência intertextual direta com a *Eneida*, mas Faria e Sousa (s.d. citado por RAMALHO, 1981, p. 89) afirma que algumas passagens apresentam intertextualidade face à *Eneida*, quando Virgílio, no Livro II, descreve Cassandra a caminho do cativoiro "Ad caelum tendens ardentia lumina frustra// lumina, nam teneras arcebant uincola palmas. Nos *Lusíadas*, a estância 125 do canto III é-nos apresentada da seguinte forma: "Pera o céu cristalino alevantando//com lágrimas os olhos piedosos//os olhos, porque as mãos lhe estava atando//um dos duros ministros rigorosos". Não há dúvida que a figura de Cassandra conduzida ao cativoiro perante a multidão dos soldados, ao ar livre, foi inspiração para a criação de parte do episódio de Inês de Castro, em Camões.

Porém, eu dei ainda outra projeção a este episódio e apresentei aos alunos a ligação de Inês de Castro a Dido na *Eneida*. Conteí-lhes a história de Dido e disse-lhes que Dido e Inês de

Castro, foram ambas protagonistas de duas das mais belas tragédias de amor de sempre e são temáticas eternas da Literatura, sendo certo que a primeira é imaginária e a segunda real.

Seguidamente, os alunos fizeram a leitura expressiva da totalidade do episódio de Inês de Castro e procedi à explicação, através da apresentação de um *powerpoint*, de aspetos relativos à história de Inês de Castro e D. Pedro (cf. **Anexo 2.11**). Depois da visualização, os alunos resolveram uma ficha de trabalho, acerca do episódio em estudo (cf. **Anexo 2.12**). Esta ficha incidia toda ela em exercícios de produção escrita para que os alunos comesçassem a escrever com correção e alguma elegância, corrigindo e ultrapassando algumas dificuldades, nomeadamente linguagem inadequada, erros de pontuação e acentuação graves e construções frásicas muito pobres. Para tal, facultei-lhes algumas ferramentas básicas para desenvolverem a sua habilidade de escrever corretamente e ganharem alguma autonomia. Nesta aula, lancei ainda o desafio, para quem estivesse interessado, através de um trabalho livre, de procurarem as semelhanças e diferenças entre Dido e Inês de Castro através da elaboração de um pequeno exercício de produção escrita. Com esta tarefa pretendia fomentar os hábitos de pesquisa, promover a intertextualidade e levar os alunos a refletirem e a desenvolverem o espírito crítico.

Por último, dediquei ainda uma aula ao estudo do Gigante Adamastor, que apresenta clara referência intertextual com a *Eneida* na descrição de Polifemo e com a *Mensagem*, através do Mostrengo. Nesta sessão, a leitura do episódio do Gigante Adamastor inserido no Canto V d' *Os Lusíadas* foi explorada nas vertentes interpretativa e expressiva e foi depois auxiliada pelo professor com a explicação de aspetos importantes relativos à Mitologia e simbologia deste episódio. Seguidamente procedeu-se à audição do Mostrengo de Fernando Pessoa pela voz de Nuno Belo. A expressividade conseguida na declamação do poema conferiu à atividade uma maior dinâmica e captou a atenção dos alunos. Solicitei-lhes ainda que fizessem também eles a leitura do poema e destaquei dois alunos, um fazia de narrador e o outro assumindo uma voz medonha, fazia de monstro. Aproveitei esta tarefa para ensinar os alunos a ler poesia. Expliquei-lhes que ao lerem corretamente conseguiriam compreender melhor os textos e a mensagem que estes nos pretendem transmitir. Dedicamos, então, algum treino às pausas estabelecidas através da pontuação; alertei-os de que não se fazem pausas por versos; treinamos ainda a entoação e a dinâmica que o texto pretendia transmitir. Este exercício foi novidade para a turma que se via confrontada pela primeira vez com esta tarefa. Assim, os alunos entenderam que os textos são elementos vivos que precisam do leitor para ganharem vida e dinamismo. Somos nós que lhe conferimos vitalidade.

Os textos ganham vida através da leitura, mas também da intertextualidade; falam uns com os outros, complementam-se, esclarecem-nos e ajudam-nos a absorver o seu sentido

global. O texto não é um segmento estático, tem voz através da leitura e revela-se por intermédio da intertextualidade. Das entrelinhas ecoa sempre uma mensagem que é clarificada pelo diálogo que estabelece com outros textos.

É importante referir que ensinar a ler poesia não significa obrigatoriedade no ato de ler. O caráter obrigatório da tarefa pode ser apaziguado com o gosto e com o entusiasmo pelos textos que o professor consiga transmitir aos seus alunos.

No final, os alunos tentaram identificar as marcas de intertextualidade entre o Mostrengo e o Gigante Adamastor (cf. **Anexo 2.13**). Tentei, nesta atividade, promover a oralidade por meio da colocação estratégica de perguntas destinadas a estimular a curiosidade e o espírito crítico da turma. O objetivo era que os alunos comunicassem com os textos e que os textos comunicassem entre si. Para tal tentei que os alunos observassem, interrogassem e refletissem sobre os textos. Por fim, os alunos resolveram ainda uma ficha de trabalho acerca do episódio em estudo (cf. **Anexo 2.13**).

Chega-se à conclusão que a dureza do destino que castigou o Adamastor humaniza-o, o que suscita nos alunos uma involuntária simpatia pelo gigante amoroso e infeliz. O Mostrengo é mais frio e impassível. Talvez possamos comparar as duas figuras aos seus próprios poetas. Camões era um homem de muitos amores. Contrariamente, Pessoa era um puritano.

Os alunos concluem ainda que o Gigante é apresentado como uma figura enorme, medonha, mas com atitudes humanas, e que representa o Cabo da Boa Esperança ou das Tormentas, os naufrágios, e todos os perigos que os Portugueses enfrentaram. Contrariamente, o Mostrengo assemelha-se a um animal, voa e chia. Despoleta o medo através de movimentos circulares, ameaçadores e opressivos e reconhece a coragem do marinheiro, representante da vontade do Rei e do povo português.

Para que os alunos entendessem a abrangência da intertextualidade, promoveu-se ainda a leitura expressiva do Soneto *Adamastor cruel* de Bocage (cf. **Anexo 2.14**).

Sempre que terminava um conteúdo programático passava uma ficha de autoavaliação para apurar as dificuldades ainda existentes e os aspetos já assimilados (cf. **Anexo 2.29**).

IV. 5.4. A avaliação

A avaliação é essencial ao processo educativo e o professor avalia constantemente o seu aluno através de vários métodos. A avaliação da aprendizagem é entendida pelos alunos e por muitos professores como aplicações de provas e exames. Embora seja um processo burocrático necessário que precisa ser traduzido em notas ou conceitos, o seu uso torna-se uma tormenta para os estudantes.

Uma vez que intervim nos três períodos de aulas, tive oportunidade de colaborar na organização de dois testes acerca da matéria dada e que poderão ser consultados em anexo (*cf.* **Anexo 3.1**).

Visto que se trata de uma turma muito particular, com todas as características já mencionadas, os resultados conseguidos ficaram aquém do desejado.

Estes testes incidiram sobre a matéria dada e foram feitos na sequência de pequenas fichas de preparação, concebidas por mim e pela orientadora, e que tinham como objetivo familiarizar os alunos para o que os esperava, desdramatizando assim todo o ambiente de ansiedade associado a este momento de avaliação.

A elaboração e correção dos testes foram realizados mediante o olhar atento da orientadora, seguindo uma matriz e os respetivos critérios de correção. Embora a orientadora tenha corrigido o maior número de testes, disponibilizou alguns para eu corrigir, que seriam posteriormente corrigidos também por ela. Esta tarefa revelou-se mais complexa do que o previsto. Apesar de me orientar por uma grelha de correção e de tentar ser o mais objetiva possível, não sei se terei conseguido alcançar sempre o meu objetivo, pois as dúvidas acumulavam-se. Esta resposta estaria melhor estruturada do que aquela? Estes argumentos seriam mais aceitáveis? Estes erros seriam negligenciáveis ou, por outro lado, deveriam afetar negativamente a nota? Deparei-me com múltiplas questões a cada passo da correção. Não sei se terei sido inteiramente justa nas notas que sugeri, mas o facto de saber que eram meras sugestões relativizava um pouco o problema.

No final, constatei que as notas dadas pela orientadora para aqueles alunos não coincidiram totalmente com as minhas, surgindo uma diferença máxima de 6 pontos, o que demonstra a relativa margem de manobra na correção e classificação de testes.

Quer nas aulas que eu dei, quer nas da orientadora, recorreu-se, aula após aula, à observação direta: comportamento, empenho, participação pertinente, com acréscimo da leitura. Obviamente que outros momentos de avaliação surgiram, tais como a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação é um processo sistemático inerente ao próprio contexto de ensino-aprendizagem. Avaliar consiste, desde o primeiro momento, em conhecer o desenvolvimento das competências do aluno, de modo a que este processo seja simultaneamente regulador das práticas educativas e certificador dos saberes adquiridos. Quanto ao aluno, a avaliação permitir-lhe-á controlar a sua aprendizagem, ter consciência dos seus progressos e das suas dificuldades.

A Orientadora tentou sempre explicar-nos que todo o processo de avaliação deverá ser transparente, sendo que cada professor tem o dever de clarificar e explicitar os critérios

adotados na sua disciplina, de modo a que os aprendentes estejam suficiente e claramente informados acerca das aprendizagens a desenvolver, das competências a atingir, das tarefas a realizar, ou seja dos desafios que lhes são lançados.

IV. 6. As aulas de Literatura Portuguesa

Desde o primeiro dia que mostrei interesse em assistir às aulas de Literatura Portuguesa de 10.º ano, pois gostava de alargar a minha prática a outros anos e a outras experiências. Beneficiei, sem dúvida, das observações atentas que fiz, assim como das experiências e propostas da orientadora na gestão dos conteúdos a lecionar e estratégias a implementar. Foi uma experiência enriquecedora, pois estava perante um programa que incidia, todo ele, na exploração do texto literário e perante uma turma com um perfil antitético à turma do 9. Ano, o que, desde logo, me potenciou uma nova realidade e uma multiplicidade de experiências novas.

A professora Carmo deu-me, então, a possibilidade de organizar uma aula que se enquadrasse no tema do meu relatório e que pudesse, de alguma forma, alargar o conhecimento dos alunos acerca de um determinado conteúdo programático. Decidi, então, reservar esta oportunidade para o último ponto do programa, o estudo de Bocage.

De forma a poder estabelecer um ponto de ligação ao tema do meu relatório, optei por seleccionar dois poemas de Bocage “*Da triste, bela Inês, inda os clamores*” e “*Da miseranda Inês o caso triste*” e fazer uma leitura comparativa com os poemas de Miguel Torga “*Antes do fim do mundo, despertar;*” o poema “*Longe*” de José Gomes Ferreira; um poema da obra “*Pedro lembrando Inês*” de Nuno Júdice; “*Trovas a Inês de Castro*” de Garcia de Resende e, por fim, o episódio de Inês de Castro da Obra *Os Lusíadas* de Camões (cf. **Anexo 2.16**). Este conjunto de autores e a similar ligação a um mesmo tema de base, a figura de Inês de Castro, que se apresenta imortal na Literatura, esclareceu os alunos acerca do trabalho intertextual e do diálogo que os próprios textos travam entre si, permitindo-lhes perceber as referências explícitas ou implícitas de um texto em outros. Estas relações intertextuais ajudaram a compreender a intemporalidade de determinadas figuras e acontecimentos históricos e a forma como os autores “bebem” uns nos outros, criando um texto a partir de um outro texto.

Antes da leitura expressiva do episódio de Inês de Castro, inserido no Canto III d’*Os Lusíadas* e dos restantes poemas, fiz uma explicação, através da apresentação de um *powerpoint*, de aspetos relativos à história de Inês de Castro e D. Pedro (cf. **Anexo 2.15**). Por fim, os alunos redigiram um exercício de produção escrita para avaliação, individualmente, que consistiu na criação de um texto dramático, poético ou narrativo, relativo ao episódio de Inês de Castro, adaptado à sociedade dos nossos dias (cf. **Anexo 2.17**).

Embora só tenha lecionado uma aula, foi muito proveitoso ler os textos dos alunos, pois ajudou-me a conhecê-los melhor e a ter uma noção mais concreta do real aproveitamento dos conhecimentos visados durante a aula. O exercício seria mais aliciante se tivesse tido um maior número de aulas para preparação e um acompanhamento presencial do professor, em que este fosse gradualmente sinalizando o erro. Ainda assim, o exercício de produção escrita revelou-se, claramente, positivo, pois conduziu os alunos à estruturação de um pensamento livre.

De sublinhar que os alunos desta turma revelaram, na sua maioria, motivação e empenho nas tarefas propostas em aula, correspondendo bem a desafios e atividades que implicavam um papel ativo da sua parte.

IV. 7. Atividades curriculares/extracurriculares

Foram várias as atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidos no seio da comunidade escolar, no decorrer do estágio de Português. Estas atividades não foram apenas destinadas aos alunos, algumas foram alargadas aos docentes. Todas as atividades mencionadas foram organizadas pelo núcleo de estágio de Português/Latim.

Muito se falou no passado ano letivo acerca da problemática do novo acordo ortográfico, muitas dúvidas e poucas certezas. Então, ninguém melhor para esclarecer todas as dúvidas que o próprio impulsionador do Acordo, Professor Malaca Casteleiro. A palestra foi agendada para o dia 23 de Novembro, foi dirigida pelo próprio, e surgiu como uma necessidade para os elementos do corpo docente da ESPN (*cf. Anexo 4.2/ Fig. 43*).

Uma vez que assisti juntamente com as minhas colegas às aulas de Literatura Portuguesa, achou-se pertinente alargar os conhecimentos das alunas acerca da literatura medieval. A sessão foi dirigida pela Professora Graça Videira Lopes (*cf. Anexo 4.3*).

Decorria o mês de Dezembro quando resolvemos organizar um concurso de escrita de um conto para os diversos ciclos de estudos, com exigências diferentes, com o intuito de promover a escrita criativa junto dos alunos. No final, a entrega de prémios ficaria a cargo do Professor Rui Zink. Porém, por indisponibilidade do professor, tal não se confirmou. Tal tarefa ficou a cargo da professora de Português. (*cf. Anexo 4.10*).

No início do 2.º período resolvemos proporcionar aos alunos uma visita de estudo ao teatro para assistirem à peça *O Auto da Barca do Inferno* e assim alargarem os seus conhecimentos acerca da obra.

Com o objetivo de proporcionarmos atividades aos alunos, mas também ao corpo docente, resolvemos esclarecer todas as confusões que persistiam em torno da nova

terminologia linguística. Assim, a conferência foi dirigida pelo Professor João Costa, no dia 20 de Janeiro. (cf. **Anexo 4.2/ Fig. 44**).

Com o dia da poesia à porta, não podíamos deixar de sublinhar a importância desta data. Decidimos, então, semear poesia pela escola e escolhemos a escadaria principal para colocar versos soltos que pudessem despertar o interesse dos alunos. Em simultâneo criamos árvores de poesia decoradas com frutos, criadas em papel e acompanhadas com versos.

Na sequência desta atividade nada seria mais pertinente do que organizar uma sessão dirigida pelo Professor Nuno Júdice subordinada ao tema “Ao encontro da poesia”. Esta palestra integrou-se no âmbito da promoção da leitura, direcionada para a poesia, tendo como público-alvo a comunidade escolar (cf. **Anexo 4.6**).

Este ano a escola resolveu pôr em prática o *Projeto gramática e escrita* nas aulas de português. Assim, facultou-se aos alunos múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua e a escrita. Normalmente, o espaço reservado à reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua foi concebido como uma oficina gramatical num segmento de 45 minutos a ocorrer no último bloco de Português da semana. Neste tempo, confrontamos os alunos com múltiplos exercícios, que permitiram treinar a escrita e consolidar os conhecimentos de gramática.

Houve ainda lugar para pequenas exposições, nomeadamente uma homenagem ao escritor e antigo professor da ESPN, António Gedeão (cf. **Anexo 4.4/ Fig. 35 e 36**); exposição sobre Gil Vicente e o texto dramático (cf. **Anexo 4.4/ Fig. 37 e 38**); exposição sobre todos os autores do programa de 9.º ano com informação biográfica e produção literária e, por fim, uma exposição que contou com vários trabalhos dos alunos (cf. **Anexo 4.7/ Fig. 39/40 e 41**).

Para finalizarmos a nossa passagem pela Escola nada melhor do que sentar os vários escritores do programa de 9.º ano à mesa. Assim, procedemos à organização de uma conversa de escritores (estagiárias e alguns alunos encarnarem o papel de Gil Vicente, José Saramago, Eça de Queirós, Luís de Camões e Fernando Pessoa), que permitiu discutir a seguinte afirmação proferida por Vasco Graça Moura: “o país vai deixando de existir porque estamos a perder a nossa língua com a cumplicidade activa de toda a gente” (cf. **Anexo 4.11**).

CAPÍTULO V

ESTÁGIO DE LATIM

V. 1. Reflexões prévias

O Curso Livre de Latim surge como resposta à necessidade dos alunos, que não pertenciam apenas à área de Humanidades, onde o Latim é disciplina opcional, nem pertenciam todos ao mesmo ano letivo, de poderem contactar com a língua latina. A criação deste curso permitiu, também, a formação de professores, nesta área, na ESPN, uma vez que não foi possível abrir uma turma de Latim no curso de Humanidades de 10º ano.

O Curso serviu para transmitir noções elementares da língua aos alunos, mas também para um enriquecimento de conhecimentos culturais, literários e de Língua Portuguesa.

O Curso teve a duração total de 50 horas, sendo que, para a obtenção da certificação, foi necessário que os alunos assistissem a 90 minutos de aulas por semana e realizassem dois testes escritos, nos quais teriam que conseguir aprovação. O Curso Livre de Latim integrou-se no *Plano Anual de Atividades* e acompanhou com algum rigor o programa do 10º ano, com alguns ajustamentos de conteúdos de 11º ano.

No início da P.E.S de Latim foi necessário realizar um conjunto de atividades que permitissem o arranque do Curso. Assim, primeiramente procedeu-se à elaboração do Programa e dos objetivos e, de seguida, publicitou-se o Curso através de cartazes e folhetos (*cf. Anexo 4.13 e 4.14*), com o intuito de o promover junto dos alunos. A divulgação foi feita em lugares estratégicos da escola e os folhetos foram distribuídos junto dos professores de Português, para que fizessem chegar a informação aos alunos.

Após a concretização de várias inscrições, traçou-se o horário que se disponibilizaria aos alunos, tentando abranger o número máximo de interessados possível, pois os inscritos vinham de várias turmas e de diversos níveis de ensino.

Devido à dificuldade em compatibilizar os horários, houve alunos que optaram por assistir a duas aulas de 45 minutos por semana. As aulas de segunda foram asseguradas por mim, as de terça pela Manuela e as de quarta-feira ficaram sob a responsabilidade da Olinda.

V.2. Reflexão acerca do lugar do latim no ensino atual

Antes de avançar, não posso deixar de registar o meu descontentamento face ao papel assumido pelo latim nos currículos escolares atuais, nomeadamente nos cursos de línguas e humanidades. É incompreensível que os alunos que frequentam os cursos de humanidades fiquem privados do acesso ao estudo da língua latina e da cultura de que é veículo.

A disciplina de latim é considerada pouco estimulante para os alunos, pois é conhecida por estar associada a um considerável ritmo de trabalho, devido à exigência e complexidade do seu sistema gramatical. Porém, não podemos esquecer que se trata de uma fonte inesgotável de conhecimento e com uma vasta riqueza cultural. É preocupante a colaboração das escolas no afundar do latim, colocando um conjunto de burocracias associadas à sua escolha, reduzindo-o à condição de “língua morta”.

Contrariamente ao defendido pela maioria das atuais instituições educativas, é cada vez mais importante sublinhar a importância do latim, não só enquanto língua, mas enquanto construtora de seres humanos.

A pedagogia humanista sempre teve por base o ensino das línguas clássicas e a palavra “humanismo” surge no século XIX como reforço do ensino do grego e do latim, defendidos pelo seu valor formativo e como chave para a entrada no mundo da Antiguidade Greco-Latina, cujos valores culturais se consideravam permanentes e vitais.

Cícero foi considerado “o pai do Humanismo” precisamente por defender uma ideia de educação assente nas expressões *studia humaniora* (mais humano) e *bonae litterae* (artes da palavra: poesia, gramática, retórica e filosofia). O objetivo era definir matérias que pudessem tornar o homem mais humano, “ (...) estes saberes exprimem, fortalecem e defendem a *dignitas hominis*, pois o homem distingue-se da *feritas* animal graças à razão. Sem as ferramentas proporcionadas pelos *studia humanitatis*, não é possível o estudo e o domínio de outras disciplinas (...)” (AGUIAR E SILVA, 2010, p. 54).

No meu entender, esta é uma das mais honrosas heranças que recebemos da Antiguidade e devíamos estar mais atentos ao que de lá nos chega. Porém, não é esse o caminho que as atuais pedagogias seguem, ao “reduzirem o latim à condição de opção, ao lado da Geografia ou da Informática (...)” (VÁRZEAS, 2010, p. 31).

Cada vez mais se negligencia a cultura clássica, enquanto modelo de uma educação assente na transmissão do saber: “ tudo parece encaminhar-se para o afundar das Humanidades, visível no desaparecimento da Filosofia e no desprezo pela História, pelos autores clássicos e pela Literatura, perspectivados como *saberes inúteis e mesmo perniciosos*” (VIEIRA, 2010, p. 103). Os autores clássicos foram isolados numa “arte do passado” e são atualmente considerados inúteis e obsoletos para os alunos, nada lhes transmitindo. Desilude-me, porém, o resultado desta pedagogia que enfraquece cada vez mais os nossos alunos e os transforma em seres humanos mais débeis: “as Humanidades têm por direito próprio um lugar central, como devem ter em todo o ensino que se proponha educar e formar homens e mulheres livres, ética e civicamente responsáveis” (AGUIAR E SILVA, 2010, p. 11).

V.3. Caraterização da Turma

A turma que me foi destinada era composta por um reduzido grupo de alunos (3 estudantes), dois elementos do sexo feminino e um do masculino, todos a frequentar o 11.º ano. Inicialmente ainda surgiram outros alunos, movidos pela curiosidade, dos mais diversos níveis de ensino, mas rapidamente desistiram e abandonaram o grupo. Este reduzido número de inscritos foi, por um lado, um fator positivo, pois foi mais fácil centrar a atenção nas necessidades individuais, mas, por outro lado, acabou também por criar desmotivação.

Uma vez que se tratava de um Curso Livre, os alunos que o frequentavam tinham interesses específicos, desde a mera curiosidade à possibilidade de virem a exercer profissões que necessitassem do estudo do latim, como por exemplo o Direito.

Com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, os discentes estavam bem integrados tanto no seio da turma como na escola, uma vez que já tinham frequentado a instituição nos anos transatos. O comportamento da turma, desde o início do ano letivo, pode ser considerado bom, pois os alunos escolheram esta disciplina por opção e demonstraram sempre uma postura e atitude muito corretas. A participação foi, em geral, muito positiva, os alunos contribuíram para a dinâmica da aula, colocavam questões e comentavam de forma espontânea os exercícios. Quando começamos a explorar a tradução textual, normalmente trabalhavam em grupo, fomentando o espírito de partilha e entreajuda. Uma vez que dos três alunos, só dois compareciam regularmente às aulas, nos exercícios de tradução, notei que talvez fosse mais interessante a turma ter um maior número de inscritos.

Em geral, os alunos foram assíduos, participativos, atentos e concentrados na realização das tarefas propostas na sala de aula. Como se tratava de uma opção, descuidavam regularmente o seu estudo em casa, o que conduzia algumas vezes ao descontentamento em contexto de sala de aula por não conseguirem responder corretamente aos desafios apresentados.

V.4. Aulas da professora Leonor Sardinha

O estágio pedagógico é o processo de transição do estagiário da condição de aluno para a de professor, reunindo nesta passagem uma multiplicidade de ensinamentos essenciais à formação e desenvolvimento de um futuro docente.

O primeiro contacto com a escola pode ser, para o professor estagiário, entediante e desgastante se não estiver devidamente preparado e apoiado. A melhor forma de adaptação a esta nova realidade é ter o auxílio de outros professores, nomeadamente dos orientadores, que têm como objetivo primeiro apoiar o estagiário a aplicar toda a bagagem adquirida e também

ajudá-lo a solucionar adequadamente os problemas provenientes do processo ensino-aprendizagem. Da minha parte contei sempre com o apoio das orientadoras, que se mostraram inteiramente disponíveis para ajudar dentro e fora da escola, caso fosse necessário. Posso afirmar que foram muitas as vezes em que trocamos *e-mails* com o intuito de melhorar materiais e corrigir planificações.

Nas aulas da Professora Leonor a que assisti, pude observar todo um conhecimento didático-científico reunido, o que proporcionava aos alunos momentos produtivos de aprendizagem. Embora a docente incidisse num método mais próximo do tradicional, posso afirmar que detinha uma habilidade e eficácia em usar de forma criativa e clara o quadro, o que prendia a atenção dos alunos.

Uma vez que a turma a que eu assisti era composta por três alunos, a professora conseguia, com maior facilidade, dar atenção às necessidades individuais e mantinha uma relação muito próxima e cordial com os alunos, incentivando-os sempre a participar e elogiava constantemente as suas atuações, o que lhes transmitia confiança e agudizava a curiosidade.

Obviamente que a experiência que a professora tinha permitiu-lhe adequar os atos pedagógicos em função das necessidades da turma, pois tratava-se de um grupo pequeno, o que facilitava o controlo e a preparação dos materiais.

Porém, foi só após o mês de novembro que comecei a assistir, atentamente, às aulas da Orientadora de Latim, pois anteriormente as aulas tinham sido asseguradas pelas estagiárias. Durante as aulas assistidas, convivi com os alunos da turma, detetei dificuldades e apercebi-me das características gerais da mesma. Assistir às aulas da Orientadora de Latim tornava-se necessário e urgente, pois estávamos perante o ensino de uma língua não falada atualmente, com dificuldades acrescidas na transmissão dos conhecimentos e era muito importante observar atentamente as estratégias e métodos usados pela Professora Leonor, que contava já com uma larga experiência no ensino do latim.

Confesso que embora a Professora use um método apoiado em poucos recursos didáticos e fazendo-se valer mais do quadro, dispõe de uma audácia e facilidade na transmissão dos conhecimentos e foi muito interessante e produtivo observar certas técnicas a que recorria, que se revelaram enriquecedoras para os alunos e para mim.

Não podemos, porém, esquecer que este curso surge num contexto diferente, pois é um Curso Livre, em que não se podem aplicar as mesmas regras de uma disciplina curricular. Esta situação provocou-nos alguns constrangimentos, pois os alunos não estudavam em casa o necessário, nem reviam os conhecimentos e no Latim é muito importante que tal se faça.

Embora os alunos frequentassem a turma de Latim com entusiasmo, havia, obviamente, outros compromissos que se sobrepunham. Foram muitas as vezes em que recuamos nos conteúdos e revimos o que estava para trás, para que o aluno não se perdesse.

Tenho aqui que destacar a capacidade da Professora Leonor em nunca condenar ou insistir no erro feito pelos alunos, conseguindo sempre contorná-lo de forma pedagógica e nunca desvalorizando o discente. A professora tinha por hábito pegar no erro e explicar o porquê de não estar correto, esclarecendo eficazmente o aluno.

V.5. Aulas das colegas de estágio

Não tive oportunidade de assistir às aulas da minha colega Manuela, mas foi-me possível assistir a duas aulas da Olinda. Nas aulas da Olinda observei estratégias diferentes das minhas e formas diversificadas de trabalhar que me ajudaram a complementar e aperfeiçoar também a minha prática.

Todavia, as minhas colegas tiveram oportunidade de assistir às minhas aulas, o que se revelou muito enriquecedor, pois no final transmitiam-me a sua opinião, discutíamos os aspetos mais fracos da minha prestação e davam-me algumas sugestões para melhorar. Foi uma atitude de troca e partilha muito profícua e que me ajudou muitas vezes a refletir sobre o que devia melhorar nas aulas seguintes.

V.6. A minha prática de Ensino Supervisionada

Desde o início do estágio que temia a minha primeira aula, considerava-me mais fragilizada em termos de conhecimentos, pois há cinco anos que não tinha contacto com o latim. Embora consciente de que estava perante um desafio trabalhoso, estava também ciente de que iria reencontrar o prazer e fascínio que sentia sempre que estudava latim e reavivar toda uma memória de boas recordações aquando do seu estudo. Constatei com o decorrer das aulas que é mais fácil ser professor de português do que de latim, pois este último tem que estar apetrechado de uma multiplicidade de competências pedagógicas e didáticas capazes de prender a atenção do aluno e despertar nele o interesse por todo o conhecimento clássico: "Duas preocupações básicas devem, portanto, nortear o professor de latim na escolha dos seus métodos e técnicas de ensino: a eficiência e o poder de sedução" (RODRIGUES, p.1, 1995). O docente tem que conseguir envolver o aluno no seio da cultura latina e da sua sabedoria, para que o ensino seja o mais produtivo e cativante possível, apagando gradualmente a já consolidada ideia de que o latim é uma língua de grande complexidade a nível de aprendizagem e que o tempo consumido no seu estudo aparece desadequado face aos benefícios.

Receei, também, desde o primeiro dia, que algum aluno me colocasse a ingrata, mas usual pergunta: “Mas afinal para que serve o latim?”. Hesitaria, certamente, na resposta que lhe daria, mas talvez lhe explicasse que ao aprender latim perceberia melhor a sintaxe portuguesa; que conseguiria alargar a sua forma de pensar e de enfrentar a vida; explicar-lhe-ia que nesta época havia outros valores, muito distintos, mas perfeitamente aceitáveis, que merecem a nossa admiração e respeito e muitos ainda prevalecem na sociedade atual. Talvez lhe fizesse a pergunta ao contrário, “O que perdemos ao estudar o latim?”. Como já referido, de morta esta língua não tem nada. São inúmeras as expressões latinas que se cruzam no nosso dia-a-dia, exemplo claro disso é a área Judicial, que transporta para o seu quotidiano expressões como *habeas corpus*; *álibi*; *Domus Iustitiae*. Porém, outros vocábulos de legado clássico se atravessam diariamente no nosso caminho, sem termos consciência disso. Quem não enviou já um *curriculum vitae* ou colocou no final de uma carta um *post scriptum* (P.S.)? Com este esclarecimento, os alunos perceberiam que existe uma relação muito profunda da língua portuguesa com a latina e que esta última se encontra ainda muito viva entre nós. Estou certa de que assim conseguiria diluir a negativa imagem que os alunos já trazem agarrada, consciencializando-os de que o latim convive connosco diariamente. Porém, em nenhum momento da minha Prática letiva essa interrogação se colocou, pois os alunos que frequentavam o curso estavam cientes da sua escolha e tinham já uma opinião, ainda que pouco fundamentada, dos benefícios que podiam advir do estudo da língua latina.

Todavia, foram outras as dúvidas com que me deparei aquando das minhas aulas de latim e as principais hesitações passavam por alguma fragilidade e vacilação na transmissão de conteúdos científicos. Tive que estudar bastante para poder reavivar todo um conhecimento já adquirido, mas esquecido, e confesso que foi um trabalho muito lucrativo e benéfico, pois sempre apreciei muito a língua latina e toda a sua complexidade.

No dia 11 de Outubro de 2010 lecionei a primeira aula, das seis obrigatórias, com a duração de 45 minutos. Comecei por apresentar aos alunos o calendário romano, para doravante poderem escrever o sumário em latim. Seguidamente, dei-lhes uma ficha informativa com os dias da semana e os meses do ano e alguns exercícios para completarem espaços, associados a esta atividade. Tentei ainda treinar a oralidade através de perguntas do género: *Qui dies hodie est?* Foi uma atividade lúdica, interessante e vantajosa, pois os alunos corresponderam muito bem (cf. **Anexo 2.21 a 2.24**).

Nesta aula aproveitei ainda para sensibilizar os alunos para a constante presença do latim no nosso dia-a-dia e que apesar do seu desaparecimento enquanto língua de comunicação, muitas expressões latinas ainda se mantêm bem vivas hoje, no Português. Seguidamente, os

alunos leram em voz alta as expressões disponibilizadas (cf. **Anexo 2.19 e 2.22**) e tentaram perceber o seu significado, estabelecendo assim uma aproximação entre a língua latina e a língua portuguesa, numa análise do presente para o passado, levando-os a observar a realidade circundante e a verificar nela a presença frequente de elementos da cultura greco-latina.

Já na reta final da aula tentei diagnosticar os conhecimentos da gramática portuguesa dos discentes e explicar-lhes que a sintaxe latina é semelhante à portuguesa, uma vez que possui, aproximadamente, as mesmas funções. A maior diferença consiste na declinação das palavras em latim, cuja forma depende da função, algo que não acontece no Português (cf. **Anexo 2.20 e 2.23**). Obviamente que este conteúdo teve a sua continuidade na sessão seguinte.

Embora esta aula apenas tivesse a duração de 45 minutos, consegui gerir o tempo, para que, no final, os alunos sentissem que tinham adquirido novos conhecimentos. Em termos de material didático, recorri ao *powerpoint* (para apresentar o calendário romano e a sua história), ao quadro; a uma ficha informativa e uma ficha de trabalho.

Porém, toda a metodologia usada nesta aula foi centrada nas aprendizagens, no aluno e no desenvolvimento das suas capacidades. O conhecimento foi todo depositado pelo professor, mas, predominantemente, descoberto pelo aluno, através da análise e da reflexão, partindo de aprendizagens anteriores para novos conhecimentos e tendo o professor como orientador.

Senti, no final, que esta primeira intervenção tinha corrido bem, pois também tinha feito uma boa preparação, mas precisava de trabalhar mais, pois sentia-me expectante e ansiosa.

Uma das minhas principais preocupações aquando da planificação das aulas era também, de alguma forma, poder testar com os alunos o tema escolhido para desenvolver no presente relatório, a questão da intertextualidade, nomeadamente entre a *Eneida*, *Os Lusíadas* e a *Mensagem*. Naturalmente que nada seria mais indicado do que pegar no mestre Virgílio. Fi-lo em duas aulas e farei agora uma breve reflexão acerca do impacto provocado junto dos alunos. Como era um tema mais complexo, a Orientadora sugeriu que planeasse estas aulas só após o primeiro período, altura em que os alunos já disporiam de maior bagagem e assim poderiam traduzir um pequeno texto. Antes os *discipuli* tiveram que aprender bem as declinações e as conjugações verbais, pois sem declinar e conjugar com facilidade não conseguiam dar um passo firme na tradução.

A primeira aula (cf. **Anexo 2.25**) foi, então, no dia 10 de Janeiro e o conteúdo temático escolhido foi o mito de Eneias. O objetivo primeiro era que os discentes ficassem a conhecer o seu prestígio e percebessem a sua influência cultural, nomeadamente a sua importância para o estudo d' *Os Lusíadas*. No seguimento desta conversa abri um breve parêntese, em português, para a questão da intertextualidade.

Primeiramente, apresentei o mito em português aos alunos e depois exibi um pequeno excerto em latim. O objetivo era chegar à tradução. Como a escola não dispunha de dicionários suficientes para todos, eu colocava sempre um pequeno glossário onde constavam apenas as palavras que podiam apresentar maior dificuldade.

A tradução assume particular importância no ensino do latim, embora seja considerada pelos alunos uma atividade pouco prazerosa. A verdade é que se trata de uma técnica que acarreta muitas dificuldades nomeadamente a objeção de verter para uma outra língua toda uma cultura e toda uma tradição: ” Traduzir é necessariamente perder”.⁸ No entanto, é necessário sublinhar a importância desta técnica, na língua de uma sociedade inexistente, como fonte de conhecimento e de riqueza cultural. Segundo Ernesto Faria, a tradução, no ensino do Latim, centra-se em dois objetivos principais, o primeiro, e com um maior grau de importância, ”será o aprendizado do latim por seu intermédio”⁹, o segundo objetivo visa a importância dada aos ”objetivos de caráter cultural e de ordem disciplinar que se poderão alcançar”. Assim, a tradução pretende incutir nos aprendentes da língua uma maior precisão no conhecimento do léxico, adquirir um conhecimento das construções latinas e, de uma forma geral, uma melhoria acentuada da expressão escrita e oral do aluno na língua vernácula.

Assim, disponibilizei aos alunos um trecho do mito de Eneias, em latim. O objetivo primeiro foi sempre chegar à sua compreensão sem recorrer à tradução. Depois tentei promover a leitura. Os alunos leram o texto em voz alta, com muita atenção; centraram particular importância nos aspetos mais relevantes; aplicaram conhecimentos linguístico-culturais na compreensão do texto latino; fizeram o levantamento do léxico conhecido e refletiram sobre a mensagem do texto antes de o começarem a traduzir. O objetivo da leitura foi treinar a pronúncia, mas também interpretar e compreender a mensagem do texto. A leitura em voz alta pode ser encarada como um exercício que permite que o aluno se familiarize com a língua, decore vocabulário, e que vá, sem esforço, memorizando palavras e estruturas. Houve ainda tempo para a identificação dos casos: nominativo, acusativo, genitivo e dativo, que auxiliaram a compreensão global do sentido do texto. Por fim, recorreu-se à tradução.

A segunda aula (*cf.* **Anexo 2.26**) que dediquei ao tema da intertextualidade foi precisamente a última e escolhi como tema um excerto do Capítulo VI da *Eneida* (descida aos infernos), referente à história de Dido e Eneias. Assim, comecei por apresentar um *powerpoint*, com uma breve explicação, acerca do perfil biográfico de Vergílio e do contexto existente na criação de uma obra como a *Eneida*. Apresentei ainda o canto IV e canto VI, mais precisamente

⁸ Umberto Eco, numa entrevista concedida ao Jornal *Notizie d'Italia*

⁹ Ernesto Faria, *Introdução à Didática do Latim*, A Tradução. pp. 178 a 196

da história amorosa entre Dido e Eneias. Procedeu-se depois à leitura de um excerto inserido no Capítulo VI (descida aos infernos) da *Eneida* e seguiram-se os procedimentos já referidos na aula anterior (leitura em voz alta, compreensão global do texto e tradução) (cf. **Anexo 2.27**).

No seguimento da leitura, entreguei e fiz a explicação de uma ficha de trabalho acerca do excerto em estudo, o que ajudou à compreensão global do texto (identificação de casos e tempos verbais). Seguidamente procedeu-se, em conjunto, à resolução e correção dos exercícios propostos na ficha, inclusive à tradução, que, nesta aula, foi uma tarefa feita a pares. Iniciei ainda o estudo das orações infinitivas, que foi aprofundado nas aulas seguintes.

Nestas duas intervenções os alunos revelaram curiosidade e interesse, nomeadamente pela parte cultural, que serviu de apoio e motivação para o desenvolvimento dos conteúdos gramaticais, pois é importante que os alunos percebam o contexto histórico e ideológico presente na aprendizagem do latim. A componente cultural, explorada nas aulas, serviu ainda de suporte à reflexão por parte dos alunos e fomentou o espírito crítico. Os alunos ficaram ainda maravilhados com o diálogo travado entre a *Eneida* e *Os Lusíadas* e, em particular, pela primorosa história de amor entre Dido e Eneias, que ainda nos nossos dias seduz e deslumbra qualquer leitor.

A metodologia aplicada nestas aulas foi a observação direta (comportamento, participação pertinente, empenho na realização das tarefas, leitura) auxiliada pelo método comunicativo, incentivando-se o aluno a interagir e a participar ativamente, para que a aprendizagem do latim se tornasse um desafio e lhe despertasse interesse e gosto pela sua prática e pelo conhecimento clássico.

A destacar ainda o recurso a técnicas e materiais diversificados, nomeadamente novas tecnologias, *powerpoints*, diapositivos que ajudaram ao desenvolvimento das capacidades de autonomia e de criatividade do aluno, promovendo a interdisciplinaridade dos saberes.

Em suma, é no trabalho diário e no cumprir regular das tarefas, que o aluno vai fortificando e aplicando os seus conhecimentos, consolidando atitudes e valores. Se a língua é a expressão de um povo, só através dela se pode chegar ao conhecimento da cultura. Assim, o essencial no ensino da língua latina não é a memorização das estruturas gramaticais, mas sim a competência para ler e compreender os textos latinos.

V.6.1. A Relação Pedagógica

Para lidar com os nossos atuais jovens é cada vez mais urgente formar professores capacitados para conseguirem enfrentar as exigências que se lhe colocam em contexto de sala

de aula, pois “a criança e o adolescente procuram suportes de identificação nas relações que têm com os adultos e o docente é um deles (...)” (POSTIC, 2007, p. 252).

Ao longo da minha prática preocupei-me sempre em criar uma forte relação pedagógica com os alunos e refletia, incessantemente, acerca dos aspetos positivos que daí podiam advir. Procurei que a sala de aula fosse um lugar de partilha em que se pudesse fomentar a reflexão, a descoberta, propiciando a autonomia e o espírito crítico dos alunos, mas também um lugar onde os alunos se devessem sentir bem.

Os alunos correspondiam às exigências da disciplina, mas estavam sempre expectantes face ao que lhes apresentava. Intimidados, receosos e por vezes desconfiados iam colaborando, mas ao mesmo tempo contribuindo para a dinâmica da aula. São perceptíveis tais sentimentos, pois, por vezes, de forma inconsciente, talvez relevasse maior nervosismo e hesitação e talvez deixasse transparecer uma ligeira inquietação.

Com o passar do tempo a insegurança começou a dar lugar à convicção e à certeza e a relação de confiança intensificou-se gradualmente.

V.6.2. Avaliação

A elaboração e correção dos testes é talvez a etapa mais complexa de toda a prática docente. Primeiro, pela dificuldade que existe em distribuir de forma equilibrada os conteúdos programáticos e os objetivos definidos. Depois, porque é complicado distribuir, de forma justa, o peso ou cotação a atribuir às perguntas conforme o seu grau de importância. É igualmente difícil proceder à correção dos testes, nomeadamente na resposta de tradução.

Assim, é determinante que o professor mantenha uma relação de transparência em todo o processo de elaboração, execução e correção, para que a avaliação não seja entendida como um obstáculo, mas antes como um desafio, em que os alunos possam comprovar os resultados da sua aprendizagem e, desta forma, perceber a sua evolução. As estratégias a aplicar na correção dos testes escritos deverão assim ser adequadas e concisas, de modo a que o discente retire informação acerca do seu desempenho.

Antes de elaborarmos o primeiro teste, a orientadora convocou uma reunião em que nos elucidou e esclareceu acerca da montagem do teste e de todo o processo a ele adjacente, nomeadamente a definição dos critérios de correção. Neste encontro, falamos ainda de alguns erros habituais na elaboração dos enunciados, como por exemplo a inclusão de um número desproporcional de perguntas correspondentes a objetivos de determinada categoria ou o incluir de questões, em número exagerado, para o tempo disponível.

Ficou ainda definido que cada uma de nós iria tentar elaborar um teste e depois discutiríamos as opções e alteraríamos o que a orientadora achasse desadequado. A matéria do teste deveria corresponder aos conteúdos lecionados no 2.º período. Esta prova teria que abarcar os conteúdos explorados por mim e pela professora Leonor, pois desenvolvemos um trabalho conjunto ao longo do período. A organização ficava ao nosso critério, sem fugir muito do modelo estabelecido pelo exame nacional de 12.º ano. Foi um trabalho difícil, mas o mais complexo foi gerir o grau de dificuldade a aplicar na prova.

O teste elaborado foi melhorado, com a ajuda da orientadora, e posteriormente aplicado à turma (*cf.* **Anexo 3.2 e 3.3**). Os resultados foram o reflexo não só dos conhecimentos, mas também da liberdade que foi concebida aos alunos ao frequentarem o curso. A não comparência regular nas aulas e o estudo esporádico traduziram-se em resultados pouco satisfatórios.

Penso que o grau de complexidade do curso foi demasiado elevado para a liberdade que lhe foi atribuída. Tratava-se de um programa muito ambicioso e bem concebido, mas precisava de trabalho regular e assiduidade permanente para se poderem alcançar os objetivos definidos. Ainda assim, julgo que esta oportunidade serviu para aguçar a curiosidade dos alunos, despertar-lhes maior interesse pela cultura latina e quiçá um dia se lhes volte a abrir o apetite para o estudo da língua latina.

Após a correção dos testes, analisamos os resultados, identificamos as questões mais e menos respondidas pelos alunos e observamos os conteúdos em que os alunos tiveram mais dificuldades. Desta análise, retiramos ilações que foram tidas em consideração nas planificações posteriores.

V. 6.3. Reuniões

No decurso do estágio foram várias as reuniões agendadas, com o intuito de melhorar a organização dos trabalhos. Foi reservada a quarta-feira de manhã, para discutirmos as atividades da semana e planearmos os trabalhos seguintes. A Professora Leonor insistia em dialogar connosco com alguma regularidade e acompanhar de perto o decurso dos trabalhos, o que é perfeitamente compreensível face às dificuldades que se colocam ao ensino do latim.

Eu, normalmente, enviava, por *e-mail*, durante o fim-de-semana os materiais que iria utilizar nas aulas da semana seguinte, para que a professora os pudesse corrigir. Tal devia-se à escassez de tempo de que dispunha. Só tenho a registar e agradecer a boa vontade da orientadora em rever e corrigir os materiais que lhe enviava com tão reduzida antecedência.

A Professora Leonor, ao longo das reuniões que marcava, preocupava-se sempre em nos inculcar alguns conhecimentos didáticos, considerados essenciais, que se revelaram bastante produtivos, pois funcionavam como momentos de diálogo e partilha. No entanto, a maior parte dos encontros visava um melhoramento das planificações e incidia muito na organização e no desenhar de planos de trabalho para as próximas sessões.

V.7. Visita de estudo a Coimbra

No decurso do 3.º período, participamos na organização de uma visita de estudo a Coimbra, para que os alunos pudessem certificar alguns dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Latim e despertar maior interesse pelo seu estudo. Os locais selecionados foram o Museu Machado de Castro, a Universidade e o Jardim Botânico, que, no final, proporcionaram aos alunos experiências ativas que deram lugar à reflexão.

A visita foi, então, organizada pelo grupo de Português/Latim, em conformidade com o de Filosofia, para os alunos do 11.º ano, estando a cargo da sua dinamização as professoras Rosário Prata e Leonor Sardinha, com a colaboração da Dra. Angelina e das mestrandas em estágio, Olinda Gil, Sandra Nabais e Manuela Antunes.

A viagem foi efetuada de comboio e durante a mesma os alunos foram resolvendo exercícios relacionados com as temáticas incluídas nos objetivos das disciplinas organizadoras da visita, tendo para tal, apoio das suas respetivas docentes.

Chegados a Coimbra, o grupo deslocou-se ao Museu Machado de Castro e aqui os alunos puderam confirmar vestígios latinos e ver o extraordinário Criptopórtico romano de *Aeminium*, infraestrutura que suportava o *forum* da antiga cidade. Foi de particular interesse a observação de vestígios da presença de Roma, nomeadamente bustos de figuras da época, como o de Agripina, mulher do imperador Augusto, uma *Ara* – altar sagrado de culto e várias lápides fúnebres, sinais dos tempos da presença romana no nosso território. Efetuou-se uma visita ao Jardim Botânico. Neste local agradável desenvolveram-se atividades pedagógicas com os alunos junto da famosa árvore centenária – a *Myrtaceae*.

Confirmou-se ainda a visita à Universidade de Coimbra. Neste local, visitou-se a sala dos Capelos e a emblemática Biblioteca Joanina. Houve ainda lugar para um momento de leitura poética, feita por alguns alunos, no pátio da Faculdade de Direito, tendo como cenário envolvente a *Via Latina*, a setecentista Torre da Universidade e a estátua do rei D. Manuel I.

A visita a esta cidade encorajou a aprendizagem e o convívio quer dos alunos quer dos professores. Este momento pode ser validado pelas fotografias tiradas e que foram reaproveitadas para a organização de uma exposição na Escola.

CONCLUSÃO

Não posso encerrar este relatório sem que antes reflita e registre os momentos e aspetos que merecem maior destaque ao longo da minha prática de ensino.

Tendo em conta a sociedade em que vivemos, parece-me inabilidade ou até frieza dissociarmos aquilo a que se chama educação da instrução, pois ambos os conceitos estão interligados e têm que ser usados em conjunto, de forma consciente. Há muito que se ouvem as vozes dos que apregoam a existência de professores que se interessam apenas pela instrução dos alunos, descurando a parte da formação de valores. Porém, face ao que pude concluir da minha P.E.S., tal atitude é indesejável e inaceitável. É verdade que a primeira tarefa da escola é ensinar, mas é também preparar Homens completos, conscientes e que possam um dia triunfar na vida. Como disse João de Barros há pouco mais de cem anos, nas vésperas da revolução Republicana: “ Os nossos rapazes não têm carácter, visto que lhes falta a força de vontade, e uma orientação firme (...). Todo o esforço do professor deve ser no sentido de os tornar verdadeiramente e completamente homens” (BARROS, *citado por* HEITOR, 2011).

Assim, ao longo da minha intervenção, tentei proporcionar aos alunos um conjunto de saberes e aprendizagens, pois estou certa de que “o homem torna-se homem através da aprendizagem” (SAVATER, 2010, p. 13), mas empenhei-me em ir mais longe, tentei tocar os alunos, sensibilizá-los e encorajá-los com palavras e gestos, pois sentia-os perdidos, sem rumo e acreditava que uma palavra ou um carinho podiam mudar a vida de alguém. Pode parecer uma visão utópica de uma professora principiante, mas perante a sociedade em que vivemos, penso que o professor tem que ultrapassar a ideia de ser apenas um transmissor de conhecimentos científicos, entregar-se à profissão e abraçar esta causa. A docência é uma profissão de dádiva, em que os alunos mais do que nunca precisam do professor.

Nas aulas de Português, tentei ainda aguçar o interesse dos discentes através de técnicas de intertextualidade e despertar neles alguma confiança e autonomia. Tentei que no decurso das atividades acreditassem em si próprios e nas suas capacidades. Os vários episódios apresentados com recurso à intertextualidade tiveram uma boa receptividade, pois era algo totalmente novo, que lhes captou a atenção. Cada vez que começava uma aula, notava neles alguma curiosidade, muitas vezes momentânea, mas que não deixava de ser um passo positivo.

Aproveito ainda para referir que na turma de Português havia alunos de famílias abastadas, mas que se afiguravam desnorteados, educados sem modelos e regras, embora em determinados momentos, sobretudo quando lhes atribuí uma tarefa com maior

responsabilidade, eles a agarrassem como se nunca tivessem tido a oportunidade de provar que eram capazes, parecia que procuravam realmente alguém a quem obedecer, com normas e regras para seguir, coisas que não tinham no ambiente familiar. Os pais iam regularmente colmatando e abafando a carência dos bens mais essenciais, através da fartura e de um conjunto de bens materiais.

Quero ainda destacar um aspeto que a meu ver é negativo e merece reflexão. É típico das escolas de elite reunirem os alunos com melhor desempenho na mesma turma e os mais fragilizados são agrupados à margem, para não contaminarem os restantes grupos. Este é também o retrato da turma de Português que me coube lecionar e que, de certa forma, me “chocou”. Tal atitude não é pedagógica e pode condicionar o futuro dos discentes. Não seria mais produtivo diluí-los em várias turmas, para que eles pudessem criar novas ambições e seguir os modelos dos alunos mais aplicados?

A criação do Curso Livre de Latim e a respetiva aceitação por parte da escola cooperante foram decisões que merecem muito apreço e estima. Foi realmente ímpar e inigualável a oportunidade que a Escola Pedro Nunes nos proporcionou em podermos testar em contexto real todos os conhecimentos científicos e didáticos adquiridos na língua latina. Porém, os moldes de conceção do curso, bem como os objetivos definidos foram, talvez, demasiado ambiciosos e deveriam futuramente ser repensados. O curso foi divulgado com o rótulo de “livre”, o que na aprendizagem do latim se revela “perigoso”, pois é uma disciplina que requer muito tempo despendido, dedicação e empenho no seu estudo. Esta liberdade associada ao curso traduziu-se em resultados satisfatórios, mas que ficaram aquém do traçado nos objetivos. Estou, porém, convicta de que esta oportunidade foi também ela gratificante para os alunos que o frequentaram e que embora num ritmo ligeiramente oscilante, ganharam, certamente, mais conhecimento e uma aproximação à sociedade greco-latina.

Numa visão mais crítica, podemos ainda encarar a criação do Curso Livre de Latim como um recurso compensatório e afirmar que o Pedro Nunes não soube, ou não teve interesse, em assegurar a continuidade das turmas regulares de Latim.

Assim, a minha P.E.S. foi mais um passo em frente no caminho que pretendo percorrer enquanto docente, pois proporcionou-me uma sólida preparação didático-científica e ensinou-me de que ser professor ultrapassa as meras ideologias vocacionais. Atualmente a atividade docente exige muito traquejo e uma adaptabilidade imediata a um conjunto diversificado de realidades.

Constatei efetivamente que é mais fácil encarnar o papel de docente da língua materna do que ser professor de latim, pois este último tem que estar munido de uma multiplicidade e

riqueza de saberes e tem que ter o dom de seduzir os seus discípulos, envolvendo-os no seio da língua e da cultura latina, sob pena de os amedrontar e afastar definitivamente.

Pude igualmente verificar que é crucial que os vários atores educativos se disponibilizem para dialogar e em conjunto desenhem estratégias transversais e descortinem soluções capazes de responder aos mais diversificados desafios educacionais. O isolamento docente e o caráter individualista desta profissão conduzem ao empobrecimento da figura do professor e consequentemente ao aumento da fragilidade da instituição educativa. Esta atividade de troca e partilha deve ser alimentada e nutrida por uma permanente atualização. Este trabalho de pesquisa, que se deseja sério e honesto, proporcionará uma comunicação mais fértil e produtiva entre docentes e, por sua vez, permitirá, aos alunos, um ensino mais atualizado e de qualidade. A conversação travada entre docentes deve ser posteriormente alargada ao meio familiar do aluno, para que, em conjunto, o processo educativo seja o mais proveitoso possível.

Tal como a comunicação entre os diversos intervenientes da comunidade escolar se apresenta crucial para o decifrar dos inúmeros enredos educativos, também o diálogo travado entre textos se revela determinante para se chegar à sua legibilidade e se absorverem todos os seus sentidos. Os autores bebem uns nos outros e um texto só pode ser apreendido no seu todo quando complementado e apoiado com as suas referências. A intertextualidade foi uma temática apreciada porque ainda é encarada pelos discentes como novidade e ainda consegue gerar o deslumbramento. Na turma de 9.º ano foi uma boa aposta, porque os alunos revelavam já algum cansaço e saturação face à repetição dos conteúdos programáticos e esta técnica era algo inovador que os aliviava e os levava a saborear os textos de modo menos enfadonho.

Embora o estágio tenha abalado algumas das minhas mais sérias convicções educativas, proporcionou-me também novos momentos de reflexão acerca de outras temáticas de investigação educacional, que se revelaram proveitosas. Posso afirmar que a eficácia do estágio só foi possível graças à abertura, diálogo e disponibilidade das orientadoras; ao companheirismo das colegas de estágio e ao auxílio prestado por toda a comunidade educativa. Um trabalho de equipa que teve sempre como objetivo o sucesso educativo dos discentes.

Acredito piamente na educação e nos seus mais nobres e sublimes resultados e continuarei, “se a tanto me ajudar o engenho e a arte”, a abraçar esta causa e a desempenhar de uma forma honesta e sábia um papel tão complexo e trabalhoso como o de ser professor atualmente.

Este relatório encerra uma etapa determinante para a minha carreira docente e será certamente o ponto de partida para uma batalha que se afigura difícil, mas entusiasmante.

Bibliografia

Fontes

CAMÕES, Luís. (2006). *Os Lusíadas*. 3.^a Ed. org. António José Saraiva. Porto: Figueirinha

PESSOA, Fernando. (2010). *Mensagem*. Lisboa: Assírio & Alvim.

VERGÍLIO. (2003). *Eneida*. org. Professores de Clássicas da FLUL. Lisboa: Bertrand Editora.

Bibliografia

AGUIAR e SILVA, Vítor (2010). “«O naufrágio» de *Os Lusíadas* no ensino secundário”. *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da Literatura e a política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina. pp. 249-254.

AGUIAR e SILVA, Vítor (2010). “A poesia no ensino”. *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da Literatura e a política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina. pp. 255-258.

AGUIAR e SILVA, Vítor (2010). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da Literatura e a política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina. pp. 207-216.

ALVES, Hélio (2006). *Tempo para entender. História comparada da Literatura Portuguesa*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

AMOR, Emília (2004). “Revalorizar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa”. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. (2.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p.p 93-106.

ANDRADE, Eugénio (2002). “A poesia no ensino”. *Relâmpago*, N.º10, 4. Lisboa: Edição Luís Miguel Nava. pp. 12-14.

ANTUNES, Fátima et Sá, Virgínio (2010). “Constituição de Turmas e gestão da diversidade de públicos escolares: Escolas e Famílias em interação”. *Públicos escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na Arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. P.p. 19-50.

ANTUNES, Fátima et Sá, Virgínio (2010). “No fio da Navalha. Dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos”. *Públicos escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na Arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. P.p. 51-78.

ANUÁRIO DA ESCOLA 2010/2011 (Maio 2011). Lisboa: Escola Secundária c/ 3º Ciclo de Pedro Nunes.

ARISTÓTELES (2004). *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARROS, João. (2000). *Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo*. 45.^a Edição. Lisboa: Sá da Costa.

BERNARDES, José Augusto Cardoso (2005). *Como abordar a Literatura no ensino secundário, outros caminhos*. Perafita: Areal Editores.

BIZARRO, Rosa et al. (2010). *Supervisão Pedagógica e educação em Línguas*. Ramada: Edições Pedagogo.

BUESCU, Helena Carvalhão (Junho 2012). “A importância da leitura. A importância dos clássicos”. *Gazeta Valsassina*., n.º 50. P.p. 4-5.

CALVINO, Ítalo. (1994). *Porquê ler os Clássicos?* Tradução de José Colaço Lisboa: Teorema. Pp. 7- 20.

CARVALHO, Joaquim Lourenço de (1980). *Os Lusíadas – Epopeia neovirgiliana*. Lisboa: s.e.

CIRURGIÃO, António. (1990). *O Olhar Esfíngico da Mensagem de Pessoa*. ICALP. Ministério da Educação.

COELHO, Jacinto Prado (1978). “D’Os Lusíadas à Mensagem”. *Actas do I Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos*. Porto: Brasília Editora. pp. 307-315.

COELHO, Jacinto Prado (s.d). “História e discurso n’Os Lusíadas”. *Ao contrário de Penélope*. Venda Nova: Brasília Editora. pp. 87-92.

CORRALES, Luciano (s.d.). *A intertextualidade e as suas origens*. Brasil. URL: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Luciano-Corrales.pdf>

CORTE, Francesco Della (1981). “Narrativística Virgiliana n’Os Lusíadas”. *Virgílio e a cultura portuguesa. Actas do bimilenário da morte de Virgílio*. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda. pp. 207-221.

COSTA, Maria Armanda (2004). “Ser Professor de Português numa sociedade em mudança”. *Ensino do Português para o século XXI*. FLUL. Lisboa: Edições Colibri. pp. 57-65.

CRESPO, Angel (1984). “Fernando Pessoa, Camões e a Profecia do supra- Camões”. *Estudos sobre Fernando Pessoa*. Lisboa: Teorema. pp 23-44.

DUARTE, Inês et MOURÃO, Paula (org.) (2004). *Ensino do Português para o século XXI*. FLUL. Lisboa: Edições Colibri.

GUSMÃO, Manuel (2004). “Desde que somos um diálogo”. *Ensino do Português para o século XXI*. FLUL. Lisboa: Edições Colibri. P.p. 11-26.

DUARTE, Isabel (2004). “Algumas citações, comentários e convicções acerca da leitura”. *Ensino do Português para o século XXI*. FLUL. Lisboa: Edições Colibri. P.p. 67-74.

- ESTRELA, Albano. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- FARIA, Ernesto (S.D). “Introdução à Didática do Latim”. *A Tradução*. S.L; S.E. p. 178-196 (com supressões).
- FIOL, Eduardo Valentí (S.D) « La traducción de la metodologia del Latín ». *Methodos*. Revista Electrónica de Didáctica del Latim.
- HEITOR, Manuel (Abril 2011). “Por uma escola completa para esta geração, cem anos após a República: aprofundar saberes, abrir horizontes”. *Gazeta Valsassina*., n.º 46. p.p. 2-3.
- HERDEIRO, Rosalina (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional: narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- MATOS, Maria Vitalina Leal de (1987). “A poesia de Camões na perspectiva da intertextualidade”. *Actas da III reunião internacional de Camonistas*. Universidade de Coimbra. pp. 67-86.
- PAVÃO, José Almeida (1981). “O herói e a história em Virgílio e em Camões”. *Virgílio e a cultura portuguesa. Actas do bimilenário da morte de Virgílio*. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda.
- PEREIRA, Maria Helena Rocha (2003). “A Tempestade Marítima de *Os Lusíadas*”. Estudo comparativo. *Portugal e a herança clássica e outros textos*. Porto. Edições ASA. pp. 83-94
- PEREIRA, Maria Helena Rocha (1972) “Presenças da Antiguidade Clássica em *Os Lusíadas*”. *Temas Clássicos na Poesia Portuguesa*. Lisboa. Verbo. pp 109-131.
- PEREIRA, Maria Helena Rocha (Junho 1986). “Reflexões sobre o ensino de *Os Lusíadas*”. *Boletim de Estudos Clássicos*. N.º 5. pp. 73-83.
- PIÉGAY-GROS, Nathalie (1996). *Introduction à l’ Intertextualité*. Paris: Dunod.
- PLATÃO (2001). *A República*. Tradução de M.^a Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. P.p 449-498 (Livro X).
- POS, Arie (2008). “Intertextualidade Clássica n`Os Lusíadas – traduzir, imitar e superar Virgílio”. *Colóquio Camões e a Ciência*. Museu da Ciência. Universidade de Coimbra. URL: <http://www.museudaciencia.pt>. Acedido a 23.11.2010, às 21h00.
- POSTIC, Marcel (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- PROJETO-EDUCATIVO 2007-2010. (2007). Lisboa: Escola Secundária c/ 3º Ciclo de Pedro Nunes.
- RAMALHO, Américo da Costa (1972). “Aspectos clássicos do Adamastor”. *Panorama*. pp. 42/43.

RAMALHO, Américo da Costa (1973). “A ilha dos Amores e o Inferno Virgiliano”. *Actas da I reunião internacional de Camonistas*. Lisboa: pp. 211-219.

RAMALHO, Américo da Costa (1980). “A tradição Clássica em Os Lusíadas”. *Estudos Camonianos*. Lisboa: INIC. pp. 1-20.

RAMALHO, Américo da Costa (1981). “Alguns aspectos da Leitura Camoniana de Virgílio”. *Virgílio e a cultura portuguesa. Actas do bimilenário da morte de Virgílio*. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda. pp 87-106.

RAMALHO, Américo da Costa (1992). “Fontes dos Lusíadas”. *Camões no seu tempo e no nosso*. Coimbra: Almedina. pp. 173-185.

REIS, Carlos et al. (2002). “A poesia no ensino”. *Relâmpago*, N.º10, 4. Lisboa: Edição Luís Miguel Nava. pp. 11-95.

RICOUER, Paul (2009). *Teoria da Interpretação: O Discurso e o Excesso de Significação*. Lisboa: Presença.

RODRIGUES, Manuel dos Santos (1995). *Crise e renovação do ensino do Latim*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

SARAMAGO, José (1998). “De como a Personagem Foi Mestre e o Autor Seu Aprendiz”. *O discurso perante a Real Academia Sueca*. Discurso do Prémio Nobel. Estocolmo. URL: http://www.citi.pt/cultura/literatura/romance/saramago/est_dis2.html

SAVATER, Fernando et al. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

SENA, Jorge (1973). “Aspectos do pensamento de Camões através da estrutura linguística de Os Lusíadas”. *Actas da I reunião internacional de Camonistas*. Lisboa: pp. 45-59.

SILVA, Lino Moreira da (2005). “Tópicos para uma abordagem renovada de Os Lusíadas, na aula”. *I encontro de Leituras em Português*. I.E.P. Universidade do Minho. URL: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>. Acedido a 20.11.2010, às 18h00.

TORMENTA, José Rafael (2003). “Manuais escolares de língua portuguesa. Como conciliá-los com a reorganização curricular”. *Como Didáctica das línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores. P.p. 257-260

VÁRZEAS, Marta (2010). “O ensino das línguas clássicas, matriz da pedagogia humanista”. *Supervisão Pedagógica e educação em Línguas*. Ramada: Edições Pedagogo. p.p 29-37.

VIEIRA, Maria do Carmo (2009). *A Arte, Mestra da Vida*. Lisboa: Quimera.

VIEIRA, Maria do Carmo (2010). O ensino do Português. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

WAJNRYB, Ruth (1992). *Classroom Observation Tasks*. Oxford: Oxford University Press.

WONG, Bárbara (Jan. 2006). Liceu Pedro Nunes “Uma escola diferente fez um país diferente”. *Público*. URL: http://www.espn.edu.pt/pdf/centenario/publico_29_01_2006_p34.pdf. Acedido a 19.11.2011, às 18h00.